٥٠

التمويل الحكومي للتعليم العالي

سياقات متغيرة وأسس منطقية جديدة

إدوارد ب. سانت جون & مايكل د. بارسونز








mohamed khatab

التمويل الحكومي للتعليم العالي

سياقات متغيرة ومسوغات جديدة

تحرير

إدوارد ب سانت جون　　　　مايكل د. بارسونز

نقله إلى العربية

د. محمد توفيق البجيرمي

راجعه

د. سيد أحمد سعيد



Original Title

Public Funding of Higher Education

Changing Contexts and New Rationales

Edward P.st. John and Michael D. Parsons

ISBN-10: 0-8018-8259-1

Published by The Johns Hopkins University Press, 2715 North Charles Street, Baltimore, Maryland 21218-4363 (U.S.A.)

ISBN 978 - 9960 - 54 - 771 - 8

الناشر Obeikan للنشر

المملكة العربية السعودية - شارع العليا العام - جنوب برج المملكة - عمارة الموسى للمكاتب

هاتف 2937574 – 2937581 فاكس: 2937588 ص.ب: 67622 الرمز: 11517

الطبعة العربية الأولى 1432هـ - 2012م

ح مكتبة العبيكان، 1430هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

سانت، إدوارد

التمويل الحكومي للتعليم العالي./ إدوارد؛ محمد البجيرمي.- الرياض، 1430هـ

370 ص؛ 16.5 × 24 سم.

ردمك: 8 - 771 - 54 - 9960 - 978

1. التعليم الجامعي – تمويل أ. البجيرمي، محمد (مترجم)

ب. العنوان

ديوي 378.38 1430 / 4012

هذا الكتاب من كتب مشروع الترجمة المشترك بين وزارة التعليم العالي وشركة مكتبة العبيكان

تقديم معالي وزير التعليم العالي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله ﷺ وبعد: تحرص وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تشييد بنية متينة للتعليم العالي في المملكة تأخذ في الحسبان متطلبات مجتمعها وثقافته الإسلامية العريقة، وفي الوقت نفسه تحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية. وكان الغرض الأساس للسعي وراء هذا الهدف هو تطوير العملية التعليمية، وكذلك تطوير النظام الإداري المصاحب خاصة في ضوء الطفرة المعلوماتية والعولمة والمنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لما حققه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من تطور كمّي ونوعي بدعم سخي من حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز، وسمو ولي عهده الأمين، الأمير سلطان بن عبدالعزيز -يحفظهما الله- فقد ظهرت الحاجة بشكل أكبر لتوفير المصادر المختلفة لتعزيز توعية الأفراد العاملين في حقل التعليم العالي بما ينشر في هذا المجال باللغات الأجنبية. لذا، رأت وزارة التعليم العالي ترجمة عدد من الكتب ذات العلاقة بمجالات التطوير الأكاديمي وتقديمها باللغة العربية؛ لتكون في متناول جميع العاملين في القطاع الأكاديمي. ونظرا لقلة مثل هذه الكتب في المكتبة العربية، فقد سعت الوزارة إلى توفيرها بشكل سريع وفاعل، وعليه كان مشروع الترجمة هذا. ولقد قامت الوزارة باختيار كتب تحوي دراسات حازت قبولا وانتشارا في الكثير من المؤسسات التعليمية ذات الشهرة العالمية وأنجزت بأيدي عدد من الأكاديميين والإداريين المهتمين بالتطوير في التعليم العالي. وعالجت الدراسات في هذه الكتب قضايا متعلقة بكل من تطوير مهارات الأساتذة ورؤساء الوحدات الأكاديمية والإداريين في أكثر الجامعات العالمية تقدما. كما تناولت هذه الكتب قضايا مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ومهارات التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم الحديثة، والتخطيط الإستراتيجي الخاص بالتعليم، والاختبارات والتقويم، ومواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل، وتحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات التعليم العالي وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة.

ووقع اختيار الوزارة على مكتبة العبيكان للنشر للتعاون معها في نشر ترجمات هذه السلسلة من الكتب الأكاديمية المتخصصة، وذلك لما لهذه المكتبة من خبرة وتميز في مجال النشر وفي ميداني التأليف والترجمة والكفاءة في الأداء. وقامت مكتبة العبيكان بمهمة الاتفاق مع الناشرين للكتب الأجنبية ومن ثم ترجمتها وتقديمها للقارئ بالشكل المناسب، وقد تم مراجعة هذه الكتب من قبل فرق أكاديمية متخصصة.

وتأمل الوزارة أن تكون بهذا المشروع قد أسهمت بوضع دليل متكامل عن الدراسات المهمة والمشروعات والأفكار ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي بين أيدي جميع أعضاء الهيكل الأكاديمي و الإداري في الجامعات، ابتداء من مديري الجامعات إلى أول الصاعدين على سلم التعليم والإدارة فيها.

وإذ تقدم هذه الكتب وأفكارها خلاصة تجارب المجتمعات الأكاديمية المتطورة في هذا المجال فإنها لا تقلّل من الخبرات ولا التجارب الميدانية المحلية لدينا، وتلك المستمدة من ديننا الحنيف وثقافتنا، بل إنها ستعزز دور المجتمع الأكاديمي والإسهام في بناء وطننا الكريم، كما ستساعدنا على التخلص من الأخطاء التي مررنا بها أو وقعت لغيرنا فنتجنب تكرارها.

ولا يفوتني أن أشكر معالي الدكتور خالد بن صالح السلطان مدير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وسعادة الدكتور سهل بن نشأت عبدالجواد، وكيل الجامعة للدراسات والأبحاث التطبيقية، وجميع من عمل معهم على جهودهم المباركة لإخراج هذا المشروع إلى أن أصبح واقعا ملموساً وجهداً متميزاً، والذي سيكون له -بإذن الله- مردود إيجابي على المجتمع.

وفي الختام يسرنا أن تنشر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مكتبة العبيكان للنشر هذه السلسلة من ترجمات الكتب الأكاديمية المتخصصة، ونأمل أن تكون دليلا معرفيا يسهم في التطوير والتنمية، وذلك بجانب ما توافر في السابق؛ لننطلق للمستقبل بأحسن ما توافر لدينا من خبراتنا الخاصة وما نتعلمه من تجارب الآخرين في جوانب البحث العلمي والأكاديمي في العالم... والله ولي التوفيق،،،

المحتويات

الفصل الأول

مقدمـة

إدوارد ب سانت جون ومايكل د. بارسونز

في أواخر القرن العشرين، انهار الأساس المنطقي الكامن تحت التمويل العام للتعليم العالي في الولايات المتحدة. ولقد كان صناع السياسة يتساءلون على نحو روتيني حول مزاعم مسؤولي الكليات بأن تخصيص دولارات الضرائب للتعليم العالي، سواء على شكل مساعدات دعم مباشر للتعليم والتدريب، أم تمويل للبحوث والتنمية الجامعية، من شأنه أن يعزز التنمية الاقتصادية والعدالة الاجتماعية. ومثل هذه الأسس المنطقية لم تعد مقبولة بلا تساؤل. وبالإضافة إلى ذلك ، فإن الحجة القائلة إن التمويل الاتحادي والتمويل على مستوى الولاية لبرامج المنح القائمة على الحاجة ضروريان للحفاظ على تكافؤ الفرص، صارت حجة مهملة بشكل روتيني في عملية صنع السياسة، عندما ذهب أصحاب المصالح يجادلون للحصول على حصتهم من ميزانية تعليم آخذة بالتضاؤل. وبدلاً من ذلك، فإن هذه الأسس المنطقية الأقدم تقوضها الانتقادات من محافظين جدد يؤكدون بأن الكليات مسرفة، ولذلك فإن أسعارها مرتفعة أكثر من اللازم، وكذلك انتقادات من أحرار ليبراليين جدد يجادلون دفاعاً عن إصلاح المدارس بصفته إستراتيجية للوصول إلى الكليات. ونتيجة لذلك كان هناك تحرك سريع نسبياً نحو خصخصة الكليات العامة، وتحول في التأكيد في المساعدات الاتحادية للطلبة من الوصول المتساوي إلى قدرة الطبقة المتوسطة على الدفع عن طريق قروض وائتمانات ضريبية.

وهكذا فإن سياسات التعليم العالي الآن عرضة للنزاع أكثر مما كانت طيلة القسم الأعظم من القرن العشرين. ففي أوائل القرن الحادي والعشرين صارت الأسس المنطقية للتمويل العام عرضة للتحدي، مما خلق وضعاً معقداً للإداريين

الذين يجادلون دفاعاً عن زيادات للتمويل العام، وللباحثين الذين يحاولون فهم سياق السياسة الجديدة. وفي هذا الكتاب، يعالج الباحثون والممارسون تعقيدات السياق السياسي الجديد بهدف إعلام صناع السياسة، والأساتذة، والطلبة عن الطبيعة المتغيرة لسياسات التعليم العالي. وكمقدمة، فإننا نراجع بعض أسباب انهيار التوافق السياسي القديم، ثم نركز على الطرق التي يستطيع بها الفهم المعاد التركيب لسياق السياسة أن يقدم معلومات للدفاع عن المؤسسات، وتمويل البحوث، ومساعدات الطلبة. ونختتم باقتراح إطار لفحص سياق السياسة الجديد، والمسوغات الجديدة للتمويل العام.

انهيار التوافق القديم

على امتداد القسم الأعظم من القرن الماضي كان هناك توافق سياسي على الأسس المنطقية للتمويل العام للتعليم العالي في الولايات المتحدة، وعلى تركيب العلاقة بين الحكومة والمؤسسات. فعند حلول نهاية القرن التاسع عشر كان دور الولايات في تمويل الكليات والجامعات العامة قد ترسخ بصلابة، وذلك نتيجةً جزئية لاستجابات الولايات لقوانين منح الأراضي (جونسون 1989). وأثناء القرن العشرين توسع دعم الولايات للتعليم العالي مع نمو أنظمة جامعات الولايات، وإضافة دور المعلمين، وبعد ذلك كليات شاملة أخرى، وكليات للمجتمعات المحلية، وكليات وجامعات أخرى مدعومة بأموال عامة. وفي ستينيات القرن العشرين وسبعينياته حصلت الحكومة الاتحادية على دور كبير في تمويل مساعدات الطلبة القائمة على أساس الحاجة كوسيلةً لجعل فرص التعليم متكافئة.

وكان يكمُن تحت هذه التطورات توافق عريض على التقويم الاجتماعي والاقتصادي للاستثمار العام في التعليم العالي، وقد أيد الأحرار الليبراليون هذه التطورات، لأنهم كانوا يقدرون قيمة توسيع الفرص التعليمية؛ كما أيد المحافظون التوسع لأنه يعزز التنمية الاقتصادية. ولم يكن الموقفان متضاربين، بل لقد عزز كل منهما الآخر بالفعل، حتى عندما كانت هناك اختلافات على أي إستراتيجيات التمويل هي المرغوب فيها. غير أن

افتراضات الأرضية المشتركة هذه أصبح يحل محلها في العقدين الأخيرين شكل جديد من الصراع على تمويل التعليم العالي وخضوعه للمساءلة. ولتوضيح الانهيار في التوافق القديم ، فإننا لا نحتاج إلاّ إلى التأمل في حجج المحافظين الجدد والأحرار الليبراليين الجدد الذين ينتقدون السياسة العامة في مجال التعليم العالي.

ففي ثمانينيات القرن العشرين شرع المحافظون الجدد يجادلون بأن التعليم العالي غير منتج (فين 1988؛ وفين ومانو 1996)، وبأن مساعدة الطلبة غير فعالة (بينيت 1987). وأدت هذه الانتقادات إلى تنفير أسرة التعليم العالي، التي بدأت تبحث عن توضيحات بديلة للأسعار الآخذة في الارتفاع. غير أن قلة المجادلات المضادة وذات المصداقية لمجابهة هذه الانتقادات قد سهلت على المحافظين الجدد كسب دعم الأغلبية لتقليل المنح الاتحادية القائمة على أساس الحاجة وللزيادة في القروض (سانت جون 1994). وقد فوجئت أسرة التعليم العالي بهذا الموقف الانتقادي وهي غير مستعدة. فلم تكن محاولاتها ناجعة للضغط لمصلحة برامج التعليم العالي (بارسونز 1997). ومن حيث الجوهر، فإن هذا الموقف للمحافظين الجدد كان يعطي للتنمية الاقتصادية قيمة أكبر من قيمة التنمية الاجتماعية. وقد سيطر هذا الموقف على سياسة التعليم العالي الاتحادية طيلة أوائل التسعينيات وكان له تأثير كبير في كثير من الولايات، مع تزايد تعريف التعليم العالي بأنه مصلحة خاصة، لا عامة.

وعند منتصف التسعينيات برز موقفٌ للأحرار الليبراليين الجدد، وهو تطور جاء بتوازن جديد، وربما مؤقت، لخطاب التعليم العالي. وكان هذا الموقف يجادل بأن هناك انحسارًا في إمكانيات الوصول تعود إلى السياسة الجديدة في المساعدات الاتحادية للطلبة (مكفيرسون وشابيرو 1997)، وبأن غالبية الناخبين تدعم الحفاظ على الاستثمار العام في مساعدات الطلبة (كوك 1998). وكان هذا الموقف بشكل جوهري يقدر قيمة جانب التنمية الاجتماعية لنفقات التعليم العالي، مع الهدف الاقتصادي الجديد، الذي يمكن الأحرار الجدد من الصمود في مداولات السياسة حول مساعدات الطلبة لتجنب المزيد من تقليل المنح، بالرغم من انتخاب أغلبية جمهورية في الكونغرس (كوك 1998).

غير أن موقف الأحرار الجدد كان ينقصه الأساس المنطقي لزيادة التمويل الحكومي للطلبة والمؤسسات. ومع الهجوم على المنح القائمة على أساس الحاجة، فقد حول المحللون حجتهم الجدلية إلى التحضير الأكاديمي. فجادل المدافعون الأحرار الجدد لصالح تمويل البرامج التي تشجع الطلبة على التسجيل (كما فعل غلاديو وسويل 1999، على سبيل المثال)، مما أدى إلى تمويل برنامج اتحادي جديد عنوانه «اكتساب وعي مبكر والاستعداد لبرامج ما قبل التخرج». وجادلوا أيضاً بأن المساعدة المالية للطلبة ليست كافية (غلاديو وسويل 1999 وكينغ 1999)، لأن برامج مساعدات الطلبة القائمة على أساس الإنصاف قد فقدت الدعم فبرزت حالات جديدة من عدم المساواة، بما فيها تباعد الفرص التعليمية بين الطلاب ذوي الدخل العالي وذوي الدخل المنخفض (اللجنة الاستشارية الخاصة بالمساعدة المالية للطلبة 2002؛ وسانت جون 2002).

وهذا السياق الجديد يختلف عن التوافق التقدمي القديم بعدة طرق. فقبل الثمانينيات، كان المنطق المستخدم للدفاع والاستثمار في التعليم العالي منضماً في حزمة مع أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية، لتبرير النفقات العامة على التعليم العالي لأنه يحقق الصالح العام والخاص على حد سواء (كما جاء عند هانيمان وواتنبرغر وويستبروك 1996). وكانت نقطة الخلاف الكبرى تتعلق بمدى ونوعية الاستثمار الجديد الضروري لتوسيع الفرص (وهذا هدف اجتماعي) وتحفيز التنمية الاقتصادية (وهذا هدف اقتصادي). أما موقف المحافظين الجدد في الثمانينيات فقد كان تقويضاً لتوافق الأحرار التقدمي. فقد جادل المحافظون الجدد بأن الاستثمار العام قد ذهب إلى أبعد من اللازم، وبأن الزيادات في الاستثمار ينجم عنها تحول الدخل، وبأنها تسهم في التباطؤ الاقتصادي (هانسن 1983). وهذا الموقف المحافظ المثمن لقيمة الأهداف الاقتصادية بدلاً من مجرد المجادلة ضد الاستثمار الجديد، عزز مجادلة تطالب بتقليص التمويل العام للتعليم العالي.

وعلى عكس ذلك، فإن موقف الأحرار الجدد أعاد تركيب قيمة هدف التنمية الاجتماعية لسياسة التعليم العالي. وكانت الحجج فعالة بشكل معقول لصالح برامج

جديدة تقدم تشجيعاً للطلبة (غلاديو سويل 1999؛ وكينغ 1999. غير أن البحث الذي أثبت بالوثائق بأن تقليصات المساعدة القائمة على أساس الحاجة كانت أعمق من اللازم (مكفيرسون وشابيرو 1991، 1997) تم إهماله إلى حد كبير.

وأدت هذه المناقشة الأحدث إلى خلق لغز جديد عن السياسة. فالأرضية المشتركة الآن هي أقل بكثير مما كانت عليه من أواخر القرن التاسع عشر إلى نهاية سبعينيات القرن العشرين. وبدلاً من اعتبار التعليم العالي معززاً للتنمية الاجتماعية والاقتصادية ، فإن هدف التنمية الاقتصادية يسيطر الآن على السياسة الاتحادية، بينما يدعي موقف الأحرار الجدد بشكل جوهري أنه قد انتصر إذا صمد بوجه المزيد من الاقتطاعات (كوك 1998). ذلك أن خصخصة المؤسسات العامة والقروض للطلبة قبل التخرج -وكلاهما جزء من عميلة العولمة (هنري وشركاه 2001؛ وسلوتر وليزلي 1997)- لا يقدمان بدائل للمدافعين عن التمويل العام.

إعادة التفكير في النظرية والممارسة

ولسوء الحظ، فإن المدافعين عن التعليم العالي والباحثين في سياساته نادراً ما فكروا في المشكلات النظرية المرتبطة بالسياق السياسي الجديد في التعليم العالي. فمن الناحية التاريخية، لم يكن هناك تفحص انتقادي لدور العقلنة والدفاع، ويعود السبب في ذلك إلى حد كبير لوجود التوافق القديم. غير أنه في السياق الجديد فإن كلاً من المدافعين -الذين يجادلون لصالح تمويل برامج التعليم العالي ومؤسساته، أو الذين يجادلون لصالح تقليص مثل هذا التمويل- وكذلك الباحثين الذين يحللون آثار هذه السياسات هم جميعاً بحاجة إلى التفكير بشكل انتقادي أكثر في كيفية استخدامهم للنظرية من أجل عقلنة خيارات السياسة. فإذا تم إيصال مثل هذه التأملات، فإنها تساعد على بناء أساس أكثر سلامة للمناقشات، وتخلق فهماً مشتركاً بين مؤيدي المواقف العقائدية المختلفة. وفي السياق الجديد، فإن من المهم التفكير في استعمالات الأسس المنطقية والأدلة. إن التأمل في النظريات التي توضح خطاب السياسة أو تكمن تحته يساعد في تقديم المعلومات لهذا النوع من التفكير والتحليل الانتقادي.

مشكلة النظرية الكامنة

ولقد كان هناك تنظير أقل من اللازم لسياسات تحليل سياسة التعليم. وإن قصور النظرية في توضيح العملية السياسية وخيارات السياسة في التعليم العالي قد تم عزوه إلى عدة عوامل، ولكن أهمهما منها عاملان: أحدهما هو تطور دراسات السياسة التعليمية كفرع منفصل عن أصله الذي هو العلوم السياسة. فمع تطور السياسة التعليمية، تبنّى الباحثون النزعة الجماعية بصورة ضمنية لتكون نظريتهم التوجيهية. ولكن أسسهم المنطقية للتمويل تم تكييفها من الاقتصاد. وهكذا فإن الافتراضات الجماعية في تحليل السياسة والبحوث التعليمية، مشفوعة بالعقلنة في النظرية التعليمية والنزعة العملية التجريبية في التحقيق، صارت قوية إلى درجة أن الباحثين لم يعودوا يعترفون بالنظريات إلاّ نادراً. وصارت النظرية مطمورة في الرموز والنماذج؛ وهكذا راح الباحثون يستخدمون هذه الأطر في صمت لتحليل السياسة.

ولو أن الباحثين في السياسة التعليمية تفحصوا طرق تحليلهم لها تفحصاً انتقادياً لاكتشفوا العقيدة الأيديولوجية المطمورة في رموز التحليل ونماذجه تلك. وذلك بالضبط هو ما فعله لورانس هـ ترايب في مقالته الحاوية على بذور التطور المقبل والمعنونة «علم السياسة: التحليل أو العقيدة» (1972). فيجادل ترايب بأن العقيدة المرشدة لتحليل السياسة هي الاعتقاد بأن خيارات السياسة «هي ذات طابع تقني بصورة جوهرية»، وبأن صناعة السياسة هي قضية اختيار عقلاني (ص 66). وفي انتقاء الخيارات يستخدم الباحثون طرقاً محايدة القيمة لضمان الموضوعية. وقد تم استبعاد المسائل الاجتماعية بخصوص الجنس (ذكر أو أنثى)، والسلطة، والامتياز، والقيم، بينما راح المحللون يركزون على التقنيات. فقام دوغلاس ج. إيمي (1987) بنقل انتقاد ترايب خطوة أبعد، فاقترح أن صنع السياسة لا يعتمد فقط على الطرق والمنهج، بل يعتمد أيضًا على تعليم التحليل السياسي، محللي السياسة قد تدربوا على ترك المسائل المعنوية والأخلاقية لمجال صُنَّاع السياسة. وقد تم التشكيك في كثير من المبادئ الحسنة التي توجه محللي السياسة وتكذيبها، ولكن تلك المبادئ لا تزال مطمورة في تحليل سياسة التعليم العالي اليوم، وهي تسهم في تقليل تنظيرها.

أما العامل الثاني لوقف نمو النظرية في تحليل سياسة التعليم العالي، فهو نمو التوافق السياسي الذي راح يسيطر على ساحة سياسة التعليم العالي الاتحادية. ومع اعتماد قانون التعليم العالي لعام 1965، صار كل واحد على ما يبدو ديوياً (نسبة إلى جون ديوي (1859 - 1952)، الفيلسوف الأمريكي الذي طّور الفلسفة البراغماتية الذرائعية). فبالدعم الاتحادي الكافي، يستطيع التعليم العالي أن ينهي العنصرية، ويعزز العدالة الاجتماعية، وينهي البطالة، ويكسب السباق الفضائي، ويجلب مزيداً من الروايات التي لم تحكِ عن الخير الاجتماعي والاقتصادي الذي لا يحصى في أثناء بناء أمريكية للمجتمع العظيم. وقد عبر الجمهوريون عن شكوكهم في بادئ الأمر، ولكن في غضون بضع سنوات قصيرة كان الفرق الأولي الأساسي بين الجمهوريين والديمقراطيين فرقاً في الوسائل، لا في الغايات. وصار ريتشارد ميلهوس نيكسون أول رئيس يلقي خطاباً وطنياً متلفزاً عن التعليم. وقد ساعدت اللغة والقيم المشتركة على تقديم الانسجام والوحدة والمنطق لحلبة السياسة. ونظراً لأنه لم يتشكك أحد في الأساس الفلسفي الكامن تحت المشكلات والقضايا، فقد راحت الصراعات تنشأ حول حلول محددة. وعلى سبيل المثال، فإن مسألة إعطاء القروض عن طريق الإقراض المباشر لم تكن قضية قروض، بل كيفية إيصال القروض. وكان الشيء نفسه صحيحاً فيما يتعلق بانعدام توازن القروض – المنح. ولم تكن القضية قضية قروض للطلبة، بل التوازن المناسب بين القروض والمساعدة التي على شكل منح. وظلت الافتراضات والاعتقادات التوجيهية بلا تحدٍّ، وبقيت الحلول وحدها هي المعرضة للتشكك والنزاع.

ولقد بدأ التوافق الذي كان يوجه حلبة السياسة منذ الستينيات يتآكل في الثمانينيات وانهار في التسعينيات (بيرسون 2000). ثم إن العجز عن تسديد القروض، والضغط للحصول على تأمينات ضريبية، وتجديد التأكيد على مساعدات الجدارة، والتحول من فرص التعليم إلى دعم ذوي الدخل المتوسط، وتناقص الدعم العام للعدالة الاجتماعية، وتزايد تكاليف التعليم العالي، وغير ذلك من الاتجاهات، قد أرغمت صناع السياسة على التشكك في التوافق القديم. ومن المدهش أن تآكل التوافق لم ينتج عنه الانفجار في طرق المعالجة النظرية والمنهجية المرتبطة بتحولات مشابهة في علوم أخرى (مثل التاريخ أوالفلسفة).

وقد أدى أحد التغييرات إلى زيادة الانتباه لسياسة العلوم الاتحادية في التسعينيات، ولكن بقي للوصول والإنصاف سيطرة على جزء كبير من جدول أعمال البحث في سياسة التعليم العالي. واستمر المدافعون عن السياسة يستخدمون الأسس المنطقية القديمة، بينما لم يقم الباحثون في السياسة إلا بحركات إضافية بعيداً عن النماذج التقليدية لتحليل السياسة.

وفي هذا السياق، بدأ بعض الباحثين والمدافعين يعيدون التفكير في حجج الأحرار والمحافظين حول التمويل العام. وإن كتاب مايكل مومبر المعنون <u>إزالة حواجز أسعار الكليات</u> (1996)، وكتاب كونستانس ي. كوك المعنون <u>الضغط لصالح التعليم العالي</u> (1998) هما مثالان ممتازان على حجج الأحرار الجدد. كما أن التحليلات الحديثة (كالان وفيني 1997؛ وسانت جون 1994) قدمت أفكاراً تؤكد الاستجابة لأحوال السوق الجديدة، إن لم يكن لخصخصة الجامعات العامة (كيدويل وماسي 1996؛ وبريست وشركاه 2002). وهذه الحجج تقدم افتراضات من المحافظين الجدد حول تقليص دعم دافع الضرائب.

إن ما كتبه مايكل مومبر، المؤطر بالوصول والإنصاف، ينظر إلى ما عملته الحكومة، ولماذا لم تقلل الجهود من حواجز الأسعار. وبينما ليس هناك اعتراف بإطار نظري، فإن مومبر يحلل بوضوح تأثير الترتيبات المؤسسية والتفاعلات على السياسة العامة. وتركز توصيات الإصلاح على تحسين التمويل العام. وتستخدم كوك (1998) نظرية المجموعة صاحبة المصلحة كإطار للتحليل، ولكنها تركز أيضاً على الأداء المؤسسي وكيف يمكن تحسينه. وهي مهتمة على وجه التحديد بكيفية قيام روابط التعليم العالي المقيمة في واشنطن بتمثيل مصالح أعضائها. فاكتشفت أنه من وجهة نظر رؤساء الجامعات، فإن الروابط بعيدة نسبياً عن الاتصال بالمقرات الاجتماعية. وهي -مثل مومبر- تركز على تحسين الحجج المؤسسية لتمويل التعليم العالي. ولا يحاول أي من الكاتبين أن يتخلص من الأطر السابقة كي يصل إلى حالات فهم جديد لسياسة التعليم العالي.

إن الأسس المنطقية للمحافظين الجدد أكثر انتقاداً للوضع الراهن من الأسس المنطقية للأحرار الجدد. ويقدم المحافظون السوق حكماً محايداً. وقد قام وليام ماسي وزملاؤه (مثل كيدويل وماسي 1996) بالإضافة إلى حجج الآخرين الذين دافعوا عن إستراتيجيات

الميزانية والإدارة التي تدخل قوى السوق إلى الجامعات. وهذه خطوة أبعد مما ذهب إليها مؤلفون سابقون اقترحوا بأن تنظر المؤسسات إلى موجوداتها بالطريقة التي تنظر بها الشركات الخاصة إلى إستراتيجيات رصيدها (مثل سيمسك وهايد نجر 1992). ومن بين أشياء أخرى، فإن هذا يعني بيع بعض الموجودات، والتعاقد على خدمات، من خدمات الأغذية إلى إدارة خدمات الطلبة. وهذه التوصيات مثار جدل وخلاف، ولكن رؤية المحافظين الجدد تكتسب دعماً، فهي تدعو إلى هندسة الخدمات الإدارية، بما في ذلك تقليص الحجم، واستخدام عمال من خارج الشركات، وإعادة تركيب العمليات الأكاديمية لمواجهة تحديات سوق التعليم العالي المتغيرة (مثل جونسون وكيدويل 1996).

وفي كتاب التمويل العام والخاص للتعليم العالي (1997) يقدم باتريك م. كالان وجوني فيني رأياً آخر، يوازن جوانب الأسس المنطقية للمحافظين الجدد والأحرار الجدد. فمن وجهة نظرهما، فإن تقليص التمويل العام يدفع بالحركة نحو الخصخصة. فتستطيع المؤسسات أن تستجيب؛ إما بتصغير حجمها أو بالخصخصة. وهما يوصيان بالخصخصة طريقةً لتجنب تأثير السياسة العامة السيئة التصميم، أو للحد من هذا التأثير على الأقل. فالخصخصة تتيح للمؤسسات أن تستجيب للسوق، وأن تكيف موقفها لتحقيق أهدافها وتطلعاتها الأكاديمية. ويجادل كالان وزملاؤه المؤلفون بأن سياسات التعليم العالي ينبغي أن تركز على «التوازن بين مصالح المؤسسات وقوى السوق» (براكو وشركاه، 1999، ص 42).

وهاتان الحجتان كلتاهما عرضة لاتهامات ترايب الموجهة ضد التحليل السياسي قبل أكثر من ربع قرن. فلا تستطيع أي منهما أن تستوعب أو توضح التغيرات الحركية الديناميكية على حلبة سياسة التعليم العالي؛ وكلا طريقتي المعالجة «تقنية الطابع بصورة جوهرية»، وتريان صنع السياسة قضية «خيار عقلاني» (ترايب 1972، ص 66). ولسوء الحظ، فإن النظرية كثيراً ما يتم نبذها على أنها عديمة التطبيق وغير ذات صلة خارج قاعات الجامعات الأكاديمية. غير أن تركيب النظرية وتطبيقها مهم لثلاثة أسباب عملية جداً.

فأحد هذه الأسباب هو أن القادة الجامعيين يعملون في «جامعة سياسية» (روزنفيغ 1998). فأسطورة الجامعة كونها مؤسسةً فكرية تأملية بعيدة عن عالم السياسات الخارجي ليست سوى أسطورة بالضبط. فالتعليم العالي مشتبك ومتداخل مع السياسة. فالقادة الجامعيون في النصف الثاني من القرن العشرين أمضوا كثيراً من وقتهم في التفكير في السياسة، ويستجيبون لتوجيهات السياسة، ويحاولون التأثير على صناع السياسة الحكومية. ودون نظرية توضح العملية السياسية وتتنبأ بها، فإن القيادة الجامعية تصبح سلسلة من أحداث رد الفعل غير المترابطة الموحلة في مستنقع من السياسات الاتحادية أو سياسات الولايات المتفاعلة، والمتداخلة، والمتضاربة أحياناً. فالنظرية تقدم فرصة للتأثير على السياسة بشكل استباقي.

والسبب الآخر لأهمية النظرية هو أنه مع تآكل الأرضية المشتركة في حلبة السياسة، فإن الاستخدام المحدود للنظرية قد حلت محله عقيدة تقدم على أنها تحليل سياسة، وتعمل كأساس منطقي لمواقف سياسية. وعند غياب النظرية، فإن تحليل السياسة يبدو أنه يتحرك إلى داخل معسكرات غير متواصلة تذكرنا بالحروب الثقافية في الأدب. فالمسوغات العقائدية يمكن أن تصبح حججاً تخدم ذاتها كحشو متكرر غير مفيد. وفي هذا المناخ الفكري، فإن التحليل القادم من معسكرات متنافسة يتم نبذه لكونه عقائدياً. فالنظرية لن تجمع طريقتي معالجة متنافستين في إطار مشترك من المعتقدات؛ غير أنها يمكن أن تؤدي إلى إطارات مشتركة من التحليل مع مجال وفير للخلاف القاسي والعنيف.

وأخيراً فإن النظرية تخلق مجالاً لكسب المسافة وزاوية النظر. فبدون المسافة والمجال النظري يمكن أن يصبح تحليل السياسة -كما هو مشار إليه أعلاه- ليس أكثر من تسويغ لنموذج سياسة يقصد به الترويج لأفكار ومواقف. فالنظرية لا تستطيع أن تَعِدَ بالحقيقة والموضوعية، ولكنها تستطيع أن تسمح بالمجال والمسافة المطلوبين للتحليل الانتقادي. وبهذا المعنى فإن النظرية قادرة على الأقل على أن تقدم لمحللي السياسة والباحثين موقفاً نقدياً لاختبار المزاعم في الحقيقة والموضوعية. ولذا فإن أحد أهداف هذا المجلد هو بناء تفهم أفضل لنظرية تطوير السياسة وممارسة الضغط لصالح التعليم العالي.

التسويغ في الدفاع والبحث في السياسة

مع اعتقادنا بأن الانفتاح، والصدق والموضوعية أمور ضرورية في الخطاب العام، فإننا ندرك أيضاً أنها صعبة في التطبيق، إذا أخذنا في الحسبان الدور المتغلغل للعقائد السياسية والمصالح المؤسسية. غير أن المعتقدات المشتركة القديمة حول النزعة التقدمية الليبرالية الحرة قد تمزقت بما يكفي لعدم توقع ظهور توافق على المدى القصير. ولذا فإن من المهم بناء فهم لدور الدفاع في تطوير السياسة إلى جانب أدوار الحجج العقلانية لصالح التمويل وبناء بحث توكيدي للسياسة في هذه العملية. فنحن نرى عملية إعادة التأطير، أي إعادة التفكير في استخدام المسوغات وأدلة البحث لتقديم معلومات لتطوير السياسة كبعد متكامل لتركيب سياسات أكثر قابلية للتشغيل في التعليم العالي.

ومع انهيار التوافق في التعليم العالي فإن من المهم لمحللي السياسة أن يفكروا بتعمق في كيفية استخدام البحث لتعزيز الخطاب السياسي بالمعلومات. وبفحص الأسس المنطقية المستخدمة للدفاع عن التمويل العام بالنسبة للأدلة التجريبية العملية على مدى صحة الادعاءات الضمنية، يمكن تطوير أسس منطقية مدعومة أكثر بالمعلومات لإلقاء الضوء على الطبيعة السياسية لقرارات السياسة. وبهذه الطريقة نستطيع أن ننتقل من الاستخدام المجرد للنظرية إلى توضيح العملية السياسية لاستخدام عملي ذرائعي للنظرية للدفاع عن خيارات سياسة أفضل تعزيزاً بالمعلومات.

إن برامج المساعدة الاتحادية لطلبة التعليم العالي قد تم تطويرها لمتابعة أهداف توسيع تكافؤ الفرص التعليمية وتعزيز التنمية الاقتصادية. وقد وجدت شيلا سلوتر في دراستها لعمليات الضغط لصالح المؤسسات في كتابها قانون التعليم العالي (1991) أن معظم الضاغطين المؤسسيين كانوا يلجؤون لحجج رأس المال البشري في مطالبتهم ببرامج جديدة وتمويل عام. وضمن الولايات فإن معظم التخطيط للتعليم العالي تتم معالجته ضمن توافق عريض ينطوي على خطط رئيسية، وتنسيق بين مكونات شتى عن طريق مجالس تنسيق، وصيغ تمويل مسوغة. وكان هناك فهم عام مشترك

لتكاليف التعليم العالي وفوائده في معظم الولايات. وكانت الاهتمامات الكبرى هي كيفية تمويل المؤسسات بصورة كافية في مراحل تناقص العائدات الضريبية، وما هي أفضل طريقة للاستفادة المثلى من استخدام دولارات الولاية لتشجيع الأهداف المشتركة وترقيتها (بيرغ وهويناك 1987؛ وسانت جون 1991). ولكن مع انهيار التوافق القديم لم تعد هناك مجموعة مشتركة من الافتراضات بين صناع القرار والمدافعين عن المؤسسات.

وفي أوائل الثمانينيات، بدأت الكليات والجامعات عهداً من التخطيط الإستراتيجي. وشرع قادة المؤسسات وأعضاء مجالسها يعيدون التفكير في مهماتهم فيما يتعلق بالنقص المتوقع في تسجيل الطلبة. كما بدأت كثير من الكليات الخاصة، وبعض الجامعات العامة، بالتأكيد على تحسين النوعية والتسويق. وكان الافتراض الكامن تحت ذلك هو أنه مع تناقص عدد الطلبة، فإن الحرم الجامعي سيكون بحاجة إلى أن يصبح أكثر جاذبية للطلبة التقليديين، وإلى حين تطوير برامج جديدة تعجب الطلبة غير التقليديين، أو النوعيين معاً (كيلر 1983؛ ونوريس وبولتون 1987). كما قامت المؤسسات بتكييف إستراتيجياتها لهذه الأهداف الإستراتيجية الجديدة. بل إن الكليات والجامعات بدأت مرحلة مطردة من رفع أجور التعليم لتعيد الاستثمار في أنشطة تربوية ولمساعدة الطلبة (سانت جون 1992، 1994). وكان لهذه الممارسات أساس منطقي هو جزء لا يتجزأ منها يضع المصالح المؤسسية قبل الافتراضات الأقدم عن الصالح العام. ولعل هذه الإستراتيجيات الجديدة قد عجل بها تناقص التمويل الاتحادي لبرامج المنح القائمة على أساس الحاجة وعجز الولايات عن التمشي مع معدلات الدعم للكليات والجامعات العامة. ولكن هذه الإستراتيجيات أبرزت أيضاً بعداً جديداً للدفاع عن المؤسسات.

وعند تفحص انتقادات المحافظين الجدد، التي قدمتها إدارة ريغان، فيما يخص ظهور هذه المبادرات الإستراتيجية المؤسسية الجديدة، فإن الأسباب الكامنة وراء الانقسامات الجديدة في المعتقدات تصبح أكثر ظهوراً للعيان. ففي منتصف التسعينيات، وعندما كان عهد التخطيط الإستراتيجي آخذاً في التشكل، بدأت الحكومة الاتحادية

تعيد تركيب التزامها بالتعليم العالي. وعندما كانت الحكومة الاتحادية تستخدم القروض كإستراتيجية رسمية لتمويل الطلبة، راح مستوى ديون الطلبة يتصاعد (فوسي وبيتمان 1998). وأثناء هذه المدة، فإن نسبة كبيرة من عبء الدفع للكلية قد تحولت من دافعي الضرائب إلى كواهل الطلبة وعائلاتهم (كرامر 1993) بينما استمرت الولايات في تخفيض دعمها لكل طالب في الكليات العامة. غير أنه برغم إعادة تركيب تكاليف الكليات، استمر التسجيل على مستويات أعلى بكثير من معظم التوقعات الوطنية.

وعند استعادة الأحداث الماضية فإن هذه التطورات تزيد توضيح الانهيار في التوافق القديم. كانت بيئة إستراتيجية جديدة قد ظهرت عند حلول عام 1990، عندما راحت الكليات تتخذ نهجاً أكثر توجهاً نحو السوق عكست دور الحكومة المتغير والحاجة إلى التنافس على اجتذاب الطلبة. كما ظهرت مجموعة جديدة من الإستراتيجيات المالية الحكومية. وعلى سبيل المثال، فإن الولايات الغربية التي كانت تواجه توسعاً في التسجيل شرعت في استكشاف ممرات بديلة، مثل تمويل البرامج الجامعية الإلكترونية، وزيادة التمويل العام للطلبة في الكليات الخاصة. وغيرها من الطرق التي من شأنها تقليل الكلفة التي يتحملها دافع الضرائب لتلبية الطلب المتوقع.

وتثير هذه التطورات أيضاً أسئلة عن مستقبل خطاب السياسة، بما فيها أسئلة عن دور مسوغات التمويل العام، وكيف ستتغير، وما إذا كانت أشكال جديدة من بحوث السياسة سوف تتطور. ومن المحتمل جداً أن يستمر هذا المجال المتنازع عليه إلى أوائل القرن الحادي والعشرين بينما تتابع الكليات سلوكها الإستراتيجي المتكيف وسط السياسات الاتحادية وسياسات الولايات المتضاربة والمتصادمة في التعليم العالي. بل إن الضاغطين لصالح التعليم العالي من جهة والوكالات الحكومية من جهة أخرى كثيراً ما يتبعون في هذا السياق الجديد جداول أعمال مستقلة ومنفصلة، باحثين عن ائتلافات جديدة بشأن كل مشروع يتطلب التعاون. وهذا من شأنه أن ينطوي على استمرار للبيئة الإستراتيجية الحالية، بحيث يدافع قادة الكليات والجامعات عن مؤسساتهم في وجه الهم التشريعي المقلق بخصوص تكاليف التعليم العالي.

ومن الممكن أيضاً أن يقوم دافعو الضرائب، وصناع السياسة الحكومية، وإداريّو الكليات بتطوير توافق جديد يعكس التحديات والفرص الجديدة التي يواجهونها. وهذا ينطوي على إيجاد خطاب أكثر انفتاحاً يكسر أغلال الأسس المنطقية الراهنة ويعالج الأهداف الإستراتيجية للمؤسسات وكذلك العلاقات المتداخلة بين المصالح في الأنظمة القائمة والمصالح الجديدة للولايات في توسيع خيارات التعليم ما بعد الثانوي بكلفة أقل. وهذا من شأنه أيضاً أن ينطوي على بناء حالات تفهم جديدة لعواقب المقاربات المختلفة لتنمية وتوسيع أنظمة جديدة للتعليم العالي. ومن شأنه أن يتطلب إعادة تفكير في الطرق التي تستخدم بها المعلومات والتحاليل لدعم التخطيط الإستراتيجي ضمن الأنظمة الجامعية والوكالات في الولايات.

وبغض النظر عن الممر الذي قد يتطور، فإننا بحاجة إلى البدء في استكشاف أسس منطقية جديدة للتمويل العام للتعليم العالي. فانهيار التوافق القديم يسلط الضوء على الحاجة إلى تطوير وجهات نظر جديدة ذات أرضية نظرية في ميدان تطوير سياسة التعليم العالي وتزويده بالتمويل العام. كما يوضح الانهيار بأن هناك أوقاتاً قد تتنازع فيها المصالح المؤسسية مع مبادرات جديدة في الولايات تهدف إلى بناء أنظمة أقل كلفة. وفي هذا السياق سيكون هناك نزاع بين القيم التقليدية والقيم الأحدث للموظفين العامين النشطاء. ولهذا فإن هدفنا الثاني في هذا الكتاب هو بناء فهم أفضل للطرق التي تستطيع بها بحوث السياسة أن تعزز بالمعلومات القرارات السياسية بشأن نهج التعليم العالي.

إن هذه المجموعة من المقالات تستطلع إمكانية تطبيق عدسة نظرية بديلة على دراسة بحوث السياسة في التعليم العالي وتتفحص الأسس المنطقية البديلة لتمويله. ويجادل هابرماس (1985، 1987) بأن معظم العمل الإستراتيجي يهدف إلى تحقيق غايات. وبناء عليه فإن معظم المؤيدين يقيمون أسساً منطقية لدعم مواقفهم ذاتها وأهدافهم نفسها. فقد قام كثير من محللي السياسة بتوثيق التضاؤل العالمي للرفاه الاجتماعي وتمويل التعليم إلى جانب التأكيد المتزايد على خصخصة هذه الخدمات (هنري وشركاه 2001؛ وتيفورد 2002). وفي كتاب <u>التنمية وأزمة دولة الرفاهية</u> فإن إيفلين هوبر وجون د. ستيفنز

يلاحظان: «إن زعمنا هو أن مصالح الطبقة والنوع الاجتماعي هي مركبة اجتماعياً، وأن التغيرات في علاقات قوة الطبقة والنوع الاجتماعي تعمل جزئياً عبر التغيرات في الوعي -التفضيلات المتغيرة- للسكان فتزودنا بعلاقة مهمة في مجادلتنا بأن النمط الطويل الأمد للحكومة المتحزبة هو الشيء الشديد الأهمية لتطور دولة الرفاهية» (2001، ص28). ويتفحص المؤلفان تأثير التغيير في الأغلبية السياسية من المسؤولين المنتخبين على تمويل برامج الرفاه الاجتماعي في الديمقراطيات المتقدمة على الصعيد العالمي، باستعمال التحاليل التراجعية الارتدادية، وهما يتفحصان تواريخ حالات الأسس المنطقية المتغيرة بالنسبة للتمويل العام. إن العقائد المسيطرة التي تحملها الأغلبيات السياسية الجديدة في الهيئات الوطنية المنتخبة (هيوبر وستيفنس 2001) وحكومات الولايات في أمريكية (تيفورد 2002) – قد أزالت التأكيد على الإنصاف لصالح الخصخصة، وهذه قيمة منعكسة في السياسات الاجتماعية والتعليمية على حد سواء.

ويجادل هابرماس أيضاً (1985، 1987) لصالح المقاربة الاتصالية المنطوية على تمييز الادعاءات المعلنة باستخدام أسس منطقية، ويتفحص الأدلة المتصلة بتلك الادعاءات ويعيد تركيب التفهم الذي قد يعزز بالمعلومات أنماطاً جديدة من العمل القائم على حالات التفهم الجديدة تلك. وفي حلبة السياسة، فإن تطبيق هذه الطريقة قد وصف بأنه «مقاربة انتقادية عملية تجريبية» (ميرون وسانت جون 2003؛ وسانت جون وهوسلر 1998؛ وسانت جون وبولصن 2001). وهي طريقة فيها إمكانية جلب دليل تقويمي غير مرتبط بأي أساس منطقي وإدخاله في مناقشات السياسة (تيدلي 1998)، ولكنها نادراً ما تستخدم في تحليل السياسة. إن نهج المعالجة القياسي المستخدم لتأطير مشكلات السياسة يحدّ من الاستخدام الواسع لنهج المعالجة الانتقادي – التجريبي. ويميل الباحثون إلى تأطير المشكلات ضمن منظور نظري وحيد، مما يعني أنهم يوجدون بصورة نموذجية دراسات لاختبار أساس منطقي وحيد، بدلاً من اختبار ادعاءات متنافسة ومتعددة الأطراف (ميرون وسانت جون 2003). وعلاوة على ذلك فإن معظم الممارسين يقيمون أسساً منطقية جديدة لدعم مواقفهم المتطورة القائمة على أساس مراجعة الأدلة، ولكنهم يميلون إلى عدم امتلاك عقل مفتوح إزاء الأسس المنطقية المتنافسة.

إن موقفنا هو أن باحثي السياسة إذا كانوا يدركون السياسات والطبيعة الإستراتيجية لبحوث السياسة فإنهم يستطيعون أن ينشئوا دراسات تقدم معلومات لصناع السياسة ذوي الآراء ووجهات النظر المختلفة. إن تقديم أدلة عملية تجريبية متصلة بادعاءات متضاربة قد يخلق حالات تفهم جديدة. والباحثون الذين يستعملون طريقة المعالجة هذه يستطيعون مواجهة التحديات الجديدة التي تبرز من سياسات مطبقة قائمة على قرارات عقائدية أو سياسية. ومثل هذا البحث يستطيع أن يعزز بالمعلومات مزيداً من التكيفات في السياسة.

ونحن بصفتنا محررين اتخذنا خطوة أولى نحو طريقة المعالجة الانتقادية – التجريبية، فطلبنا من الباحثين الخبراء والممارسين المطلعين أن يتفحصوا الأسس المنطقية الشائعة الاستعمال في سياسة الولايات والسياسة الاتحادية، إلى جانب الحجج الجدلية التي يستخدمها الآن الضاغطون لصالح الجامعات. وطلبنا من المساهمين أن يبدؤوا عملية إعادة التفكير في الأسس المنطقية التي يستعملها المدافعون عن المؤسسات للضغط لصالح التعليم العالي، ويستعملها الباحثون لدراسة سياسات التعليم العالي. وكانت هناك ثلاثة أسئلة شاملة ومؤثرة وجهتنا ووجهت المساهمين، وهي:

<u>كيف تستطيع نظريات العملية السياسية أن تعزز بالمعلومات البحث في سياسة التعليم العالي ودعمها سياسياً؟</u>

وكنا مهتمين على وجه التحديد بالإسهام في تفهم سياسة التعليم العالي التي تشمل فهماً للأدوار المتميزة للضغط المصلحي والبحث. ولذا طلبنا من الباحثين الذين تستطيع بحوثهم أن تعزز بالمعلومات فهماً للسياسة أن يعالجوا مواضيع محددة تتصل بسياسة التعليم العالي.

<u>كيف أثرت التحولات في العقائد السياسية على مدى العقدين الماضيين، إلى جانب الخصخصة المتزايدة للتعليم العالي العام، على الأسس المنطقية التي يستخدمها المدافعون عن التعليم العالي للضغط لكسب الدعم العام؟</u>

إن أجور التعليم المرتفعة تخلق بيئة مختلفة لمؤيدي التعليم العالي العام والخاص. فعلى مدى الجزء الأكبر من القرن العشرين، كانت الولايات مهتمة بصورة أولية بالجامعات

العامة. ولكن مع تزايد خصخصة الكليات العامة، فإن الولايات، والحكومة الاتحادية بحاجة إلى طرق جديدة للتفكير في مستقبل أنظمة الولايات التي تشمل الجامعات العامة والخاصة على حد سواء. وهكذا فإنه من المهم النظر في كيفية قيام السياق الجديد بتقديم المعلومات وإجراء التحويلات في الأسس المنطقية المستخدمة لدعم السياسات الجديدة في مجالات قضايا محددة لها علاقة بالأهداف المشتركة الجديدة، مثل مساعدات الطلبة أو إنهاء الفصل والتفرقة.

كيف يستطيع الباحثون المهتمون بسياسة التعليم العالي أن ينهمكوا في بحث يعزز بالمعلومات تطويراً أفضل للسياسة؟

إن هذا التحديد المبدئي التمهيدي لسياق السياسة الجديد وذكر الأهداف المشتركة الممكنة يعزز بالمعلومات هذه الدراسة الأولية، ولكن كيف يمكن تقديم المعلومات للباحثين المهتمين بالتبعات السياسية لبحوثهم؟ وبهذا المعنى، فإننا مهتمون بالطرق التي قد يعطي بها هذا البيان للأهداف معلومات عن الاتجاهات الجديدة في بحوث السياسة.

إن فصول هذا المجلد تقدم أساساً لاقتراح أرضية مشتركة جديدة للسياسة التعليمية العامة، أرضية تعترف بالتفضيلات الجديدة لعامة الناس في نفس الوقت الذي تتضح فيه الأسس المنطقية البديلة وتخضع للفحص. وإن التحليلات هنا تستطيع إعلام القراء عن هذه المسائل. فالمؤلفون يعالجون مواضيع محددة تتصل بالسياسة الاتحادية (القسم الأول) والسياسة في الولايات (القسم الثاني) والأسس المنطقية التي تستخدمها المؤسسات في حججها لصالح التمويل العام (القسم الثالث). وفي مقدمة كل قسم، ننظر في كيفية قيام الفصول بإعلام القراء عن دور النظرية في البحث في الدعم السياسي، وكيف تؤثر العقائد السياسية على الأسس المنطقية المستعملة في الحجج الجدلية لصالح التمويل، وكيف يمكن للبحوث السياسية أن تعزز بالمعلومات تطوير السياسة في السياق السياسي. وفي القسم الأخير (القسم الرابع) ننظر في النظرية والتطبيق لعملية الضغط في هذا السياق الجديد، ونقترح إستراتيجيات لإجراء بحث لسياسة تطبيقية تستطيع أن تعزز بالمعلومات عملية تطوير السياسة.

المراجع

اللجنة الاستشارية للمساعدات المالية للطلبة 2002: وعود فارغة: أسطورة الوصول إلى الكليات في أمريكة، (واشنطن، مقاطعة كولومبيا): المؤلف.

د. ج. إيمي 1987: «هل يمكن لتحليل السياسة أن يكون أخلاقياً؟»، في كتاب مواجهة القيم في تحليل السياسة: سياسة المعايير، من تحرير ف. فيشر وج. فورستر، ص 45-67، (نيويري بارك، كاليفورنيا: سيج).

و. ج. بنيت 1987: «كلياتنا الجشعة»، (النيويورك تايمز، 18 شباط/ فبراير).

د. ج. بيرغ وس. آ. هويناك 1987: «مفهوم التعليم المتصل بالكلفة وتنفيذه في جامعة مينيسوتا»، في مجلة التعليم العالي، المجلد 58 (العدد3): ص 276-305.

ك. ر. براكو، ور. ك. ريتشارد سون الأصغر، وب. م. كالان، وج. ي. فيني 1999: «بيئات السياسة وتصميم الأنظمة: فهم تراكيب حكم الولايات»، في مجلة ريفيو أوف هاير اديوكيشن، المجلد 23 (العدد 1)، ص 23-44.

ب. م. كالان وج. ي. فيني (تحرير) 1997: التمويل العام والخاص للتعليم العالي: تشكيل السياسة العامة للمستقبل، (فينيكس، أريزونا مجلس التعليم الأمريكي ومطبعة أوريكس).

س. ي. كوك 1998: الضغط لصالح التعليم العالي: كيف تؤثر الكليات والجامعات على السياسة الاتحادية، (ناشفيل، تنيسي، مطبعة جامعة فاندربلت).

س. ي. فين الأصغر 1988: «وقت إصدار الحكم للتعليم العالي في محكمة الرأي العام»: مجلة تشينج (العدد 4) (تموز/ يوليو - آب/ أغسطس): ص 35-38.

س. ي. فين الأصغر وب. ف. مانو 1996: «خلف الستار: التعليم العالي في الولايات المتحدة»، في مجلة ولسون كوارترلي (الشتاء): ص 44-53.

ر. فوسي وم. بيتمان (تحرير) 1998: الحكم على الطلاب بالاستدانة: قروض الكليات والسياسة العامة: (نيويورك: مطبعة كلية المعلمين).

ل. ي. غلاديو وويس. سويل 1999: «المعونة المالية لا تكفي: تحسين الظروف لطلاب الأقليات وذوي الدخل المنخفض»، في كتاب: تمويل تعليم الكلية: كيف يعمل، وكيف يتغير، تحرير ج. ي. كنغ، ص 177-197. (وستبورت – كونيكتيكوت: مطبعة أوريكس).

ج. هابرماس 1985: نظرية العمل التواصلي، المجلد الأول: العقل وعقلنة المجتمع، ترجمة ت. مكارثي. (بوسطن، مطبعة بيكون).

ج. هابرماس 1987: نظرية العمل التواصلي، المجلد الثاني: حياة العالم والنظام: دراسة نقدية للمحاكمة العقلية الوظيفية، ترجمة ت. مكارثي. (بوسطن، مطبعة بيكون).

و. ل. هانس 1983: «تأثير المساعدة المالية للطلبة على الوصول»، في كتاب الأزمة في التعليم العالي، تحرير ج. فرومكين، (نيويورك: أكاديمية العلوم السياسية).

ج. س. هيرن 1993: «مفارقة النمو في المساعدة الاتحادية لطلبة الكليات: 1965-1990»، في كتاب: التعليم العالي: كراس عن النظرية والبحث، المجلد التاسع، تحرير ج. س. سمارت، ص 94-153. (نيويورك. مطبعة آغاثون).

م. هنري، وب. لنغارد، وف. ريزفي وس. تايلور 2001 قاموس أكسفورد الجامعي، العولمة وسياسة التعليم. (آمستردام: بيرغامون).

د. س. هانيمان وج. ل. واتنبارجر وك. س. وستبروك (محررون) 1996: الصراع على البقاء: تمويل التعليم العالي في القرن القادم. (ثاوزاند أوكس، كاليفورنيا: مطبعة كوروين).

ي. هوبر وج. د. ستيفنز 2001: نمو دولة الرفاهية وأزمتها: الأطراف والسياسات في الأسواق العالمية. (شيكاغو: مطبعة جامعة شيكاغو).

ي. ل. جونسون 1989: تصورات خاطئة عن منح الأراضي المبكرة للكليات في كتاب ASHE في تاريخ التعليم العالي، تحرير ل. ف غود تشايلد وهـ. س. ويشسلر. (نيدهام هاتيس، مونتانا: مطبعة جن).

س. ل. جونسون وج. ج. كيدويل (محرران) 1996: إعادة اختراع الجامعة: إدارة وتمويل مؤسسات التعليم العالي 1996. (نيويورك: وايلي).

ج. كيلر 1983: الإستراتيجية الأكاديمية: الثورة الإدارية في التعليم العالي الأمريكي (بالتيمور: مطبعة جامعة جونز هوبكنز).

ج. ج. كيدويل وو. ماسي 1996: «التحول في التعليم العالي: ما بعد الهندسة الإدارية»، في كتاب: إعادة اختراع الجامعة: إدارة مؤسسات التعليم العالي وتمويلها 1996، تحرير س. ل. جونسون وج. ج. كيدويل، ص 3-32. (نيويورك: وايلي).

ج. ي. كنغ 1999: «أزمة أم فرصة مناسبة: لماذا يقترض الطلبة أكثر؟» في كتاب تمويل تعليم الكلية: كيف يعمل، وكيف يتغير، تحرير ج. ي. كنغ ص 165-176. (وستبورت، كونيكتيكوت: مطبعة أوريكس).

م. كرامر، 1993: «الأدوار المتغيرة في تمويل التعليم العالي»، في كتاب أوراق وتقارير أرضية خلفية، تحرير ج. ب. مريسوتيس. (واشنطن، مقاطعة كولومبيا: مسؤولية اللجنة الوطنية عن تمويل التعليم ما بعد الثانوي).

م. س. مكفيرسون وم. و. شابيرو 1991: إبقاء الكلية ممكنة: الحكومة وفرص التعليم. (واشنطن، مقاطعة كولومبيا. مؤسسة بروكينغر).

م. س. مكفيرسون وم. و. شابيرو 1997: لعبة مساعدة الطلبة: تلبية الحاجة ومكافأة الموهبة في التعليم العالي الأمريكي. (برينستون: مطبعة جامعة برينستون).

ل. ف. ميرون وي. ب. سانت جون (محرران) 2003: إعادة تفسير إصلاح مدارس المدن: هل فشلت مدارس المدن، أم أن حركة الإصلاح خذلت مدارس المدن؟ (أولباني: مطبعة جامعة ولاية نيويورك).

م. مومبر 1996: إزاحة حاجز سعر الكلية: ما الذي فعلته الحكومة ولماذا لم ينجح؟ (أولباني: مطبعة جامعة ولاية نيويورك).

د. م. نوريس، ون. ل. بولتون 1987: دليل للمخططين الجدد (آن آربور ميتشيغان: جمعية التخطيط للكليات والجامعات).

م. د. بارسونز 1997: القوة والسياسة: الصنع الاتحادي لسياسة التعليم العالي في التسعينيات (أولباني: مطبعة جامعة ولاية نيويورك).

م. د. بارسونز 2000: «حلبة سياسة التعليم العالي: صعود وسقوط أسرة»، في كتاب: التعليم العالي في مرحلة انتقال: تحديات الألفية الجديدة. تحرير ب. فايف وج. لوسكو، ص 83-107 (وستبورت، كونيكتيكوت: منشورات غرينوود).

د. م. بريست، وو. ي. بيكر، ود. هوسلر، وآ. ب. سانت جون (محررون) 2002: أنظمة الميزانيات المبنية على الحوافز في الجامعات العامة، (نورثها مبتون، مونتانا: إدوارد إلغار).

ر. م. روزنفايغ، 1998: الجامعة السياسية: السياسة، والسياسات، والقيادة الرئاسية في جامعة البحوث الأمريكية، (بالتيمور: مطبعة جامعة جونز هويكنز).

آ. ب. سانت جون 1991: «إطار لإعادة فحص إستراتيجيات إدارة موارد الولايات في التعليم العالي» في مجلة التعليم العالي، المجلد 62، العدد (3): ص 263-287.

آ. ب. سانت جون 1992: «تحول الكليات الخاصة للفنون الحرة» في مجلة ريفيو أوف هاير إديوكيشن، المجلد 15 (العدد 1)، ص 83-106.

آ. ب. سانت جون 1994: الأسعار، والإنتاجية، والاستثمار: تقويم الإستراتيجيات المالية في التعليم العالي ASHE-ERIC تقرير التعليم العالي قم 3. (واشنطن مقاطعة كولومبيا جامعة واشنطن: كلية التربية والتنمية الإنسانية).

آ. ب. سانت جون 2002. تحدي الوصول: إعادة التفكير في أسباب انعدام المساواة الجديدة. تقرير القضايا السياسية # 2002-1 (بلومنغتون – إنديانا: مركز إنديانا لسياسة التعليم).

آ. ب. سانت جون 2003، ي. ب. سانت جون 2003، إعادة تمويل حلم الكلية: الوصول، وتكافؤ الفرص، والعدالة لدافعي الضرائب، (بالتيمور. مطبعة جامعة جونز هويكنز).

آ. ب. سانت جون ود. هوسلر 1998: «إزالة الفصل في التعليم العالي في البيئة القانونية لما بعد فورديس: وجهة نظر انتقادية – عملية» في كتاب: العرق، والمحاكم، والتعليم المتساوي: حدود القانون، المجلد 15، قراءات في التعليم المتساوي، تحرير ر. فوسي. (نيويورك، مطبعة AMS).

آ. ب. سانت جون وم. ب. بولصن 2001: «تمويل التعليم العالي: تبعات النظرية، والبحث، والسياسة، والممارسة». في كتاب تمويل التعليم العالي: النظرية، والبحث، والسياسة، والممارسة، تحرير م. ب. بولصن وج. س. سمارت. (نيويورك: مطبعة آغاثون).

هـ. سيمسك ور. ب. هايدنجر 1992: «تحليل للتحول النموذجي في تطور التعليم العالي الأمريكي وتبعاته للعام 2000»، ورقة مقدمة في رابطة دراسة التعليم العالي ED352923.72 PP.MF-01; PC-03

س. ي. سلوتر 1991: «أيديولوجية التعليم العالي «الرسمية»: سخريات ومفارقات» في كتاب: الثقافة والأيديولوجية في التعليم العالي: دفع جدول أعمال انتقادي، تحرير و. ج. تيرني، ص 59-86. (نيويورك: برايجر).

س. ي. سلوتر ول. ل. ليزلي 1997: الرأسمالية الأكاديمية: السياسة، والسياسات، والجامعة التجارية الرائدة، (بالتيمور: مطبعة جامعة جونز هوبكنز).

ج. س. تيفورد 2002: نهوض الولايات: تطور حكومة الولاية الأمريكية، (بالتيمور: مطبعة جامعة جونز هوبكنز).

س. تيدي 1998: «أربع نشرات مرتبطة بدراسة التعليم المتساوي وإلغاء الفصل في الولايات المتحدة». في كتاب العرق، والمحاكم، والتعليم المتساوي: حدود القانون، المجلد 15، قراءات عن التعليم المتساوي، تحرير ر. فوسي، ص 237-258. (نيويورك: مطبعة AMS).

ل. هـ. ترايب 1972: «علم السياسية: تحليل أم عقيدة» في مجلة الفلسفة والشؤون العامة، المجلد الثاني (العدد1) (الخريف): ص 66-110.

القسم الأول

السياق الاتحادي المتغير

تقدم الفصول في القسم الأول منظوراً يطل على الطبيعة المتغيرة لسياق السياسة الاتحادية. فأولاً يقدم جون ر. ثيلين وجهة نظر تاريخية في تطور الدور الاتحادي في السياسة التعليمية. ويركز الضغط لصالح المؤسسات عموماً على التمويل للمؤسسات. وكما يجادل ثيلين، فإن الحكومة الاتحادية كانت تاريخياً تقدم تمويلاً لبعض البرامج التي كان من المعتقد أنها لمصلحة الاتحاد (مثل الأبحاث الزراعية). ومع مرور الزمن توسع الاستثمار الاتحادي في البحوث كثيراً. أما التمويل المباشر للمؤسسات فإنه مقتصر على عدد صغير نسبياً من المؤسسات؛ ولذا فإن معظم الضغط المصلحي هو من أجل برامج بحوث محددة بذاتها.

ويستخدم ثيلين المنظور التاريخي لتفحص تطور الضغط لصالح المؤسسات. ومن هذه الزاوية فإن النمط الكامن وراء التوجه لعامة الناس للحصول على المال منهم يبقى إلى حد كبير بلا تغير، حتى ولو تغيرت حجج المدافعين الجدلية مع مرور الزمن. وهذه الفكرة -القائلة إن مؤيدي الكليات يسعون للحصول على دعم عام- لا تزال موضوعاً سائداً في البحوث حول السياسة العامة في التعليم العالي. والمؤلفون في هذا الكتاب يعترفون بهذا الموضوع بصراحة.

وثانياً، إن جيمس س. هيرن وجانيت م. هولدزوورث يتفحصان التحول في سياسة المساعدات الاتحادية للطلبة في أواخر القرن العشرين، مستخدمين رأياً انتقادياً في العملية السياسية. فيضعان تحليلهما في فهم الطبيعة السياسية لهذه العملية. فالمساعدة المالية للطلبة كانت الدور الأولي الأساسي الاتحادي في التعليم العالي في ستينيات القرن العشرين وسبعينياته. غير أن السياسة الاتحادية ظلت سائبة بلا هدف على امتداد العقدين الماضيين، حسب الوصف المناسب الذي يعطيه لها هيرن وهولدزوورث. وبينما كانت البرامج المبكرة لمساعدة الطلبة مسوغة باستخدام نظريات اقتصادية، فإن

السياسات الأحدث قد تطورت بدون أساس منطقي ملزم وبدون قاعدة بحث مادية كبيرة. ويبين هيرن وهولدزوورث بعض طرق سيطرة المعتقدات السياسية في عملية صوغ السياسة، بل إنهما يوضحان كيف أن الأيديولوجية، لا البحث، هي التي تحرك التغيرات السياسية الكبرى الآن.

وأخيراً يقوم كليفتون ف. كونراد وديفيد ج. ويرتس بتفحص تطور جدول الأعمال الاتحادي في إزالة الفصل العنصري في الكليات وينظران في جوانب ذلك الجدول التي لم تكتمل. ولا تزال المحاكم تلعب دوراً في تطبيق المبادئ الدستورية في التعليم العالي. ويركز كونراد وويرتس على التحول في الأسس المنطقية التي بَنَتْ عليها المحاكم الاتحادية قراراتها في إلغاء الفصل العنصري في الأنظمة العامة للتعليم العالي. ويبحث تحليلهما في دور المحاكم الاتحادية في تشكيل السياسة الاتحادية وسياسة الولايات، وكيفية تأثير قرارات المحكمة العليا على عمليات التقاضي. كما يشيران إلى قضايا العدالة الاجتماعية التي لم تعالج بشكل كاف في التقاضي حول إزالة الفصل العنصري.

ويتحرك كونراد وويرتس على خط مسار صعب في محاولتهما تلخيص حالة التقاضي حول إزالة الفصل العنصري. فقد كان كليفتون كونراد شاهداً خبيراً في كثير من القضايا التي يراجعانها. فهو يقوم، مع ديفيد ويرتس، أحد طلابه الخريجين السابقين، بالتصارع مع حالة هذا التقاضي. فيستنتجان أن جزءاً من جدول الأعمال قد تحقق، ولكن جزءاً آخر منه ظل غير مكتمل.

وهذه المقالات في مجموعها لا توضح مدى تعقيد السياسة الاتحادية فحسب، بل تبين أيضاً أنه قد لا يكون من الممكن وجود نظرية موحدة. فالنظريات السياسية قد تعزز بالمعلومات فهماً عاماً للعملية السياسية، ولكن النظرية الاقتصادية والبحث التعليمي يقدمان المعلومات أيضاً للسياسة الاتحادية. وإذا كانت المحاكم مسؤولة عن حماية حقوق المواطنين، فإن هذا يعني أن نظريات العدالة الاجتماعية يجب أن تكون أيضاً مكوناً مركزياً لتطوير السياسة.

وتسلط هذه المقالات الضوء على الدور المتغلغل للمصلحة الذاتية المؤسسية الفكرية العقائدية السياسية في تطوير السياسة والبحوث. وهذا تحدٍّ يواجه كل الباحثين في السياسة، كي يقوموا بالتوعية بالتعقيدات السياسية والعقائدية للبحث في السياسة. إن ما يلفت النظر في هذه الفصول هو أن جميع هؤلاء المؤلفين واعون بالطبيعة السياسية الخاصة للسياسة الاتحادية، ويحاولون بطرقهم الخاصة أن يعالجوا هذا التعقيد في مقالاتهم. إن طريقة تعامل باحثي السياسة مع هذا التحدي تؤثر على احتمال استخدام صناع السياسة لبحوثهم وكيفية استخدامهم لهذه البحوث.



الفصل الثاني

التعليم العالي وانخفاض الدعم الحكومي؟ منظور تاريخي

جون ر. ثيلين

في العشرين من تموز/ يوليو عام 2001 أعلنت كل الصحف الكبرى في صدر صفحاتها الأولى: «الولايات المتحدة تقطع تمويل جامعة جونز هوبكنز». وخصصت كل شبكات التلفاز الوطنية أفضل أوقات نشراتها المسائية لتغطية أخبار هذه القصة القائلة إن «جامعة جونز هوبكنز في بالتيمور، التي هي أكبر متلقٍ لأموال الحكومة الأمريكية المخصصة للبحث الطبي قد تلقت أمراً أمس بإيقاف جميع أبحاثها على البشر التي تتلقى تمويلاً اتحادياً بعد وفاة أحد المتطوعين في تجربة لمعالجة مرض الربو في الثاني من تموز/ يوليو» (زيتنر 2001).

وكانت قيمة الأشياء الموضوعة على المحك عالية. ففي جامعة جونز هوبكنز، على سبيل المثال، كانت هناك ما يقارب 2400 تجربة بحث تتلقى تمويلاً اتحادياً قيد التنفيذ. وكانت للجامعة نفقات اتحادية للبحث والتطوير قدرها 770580000 دولار للسنة المالية 1999، أي نحو نصف ميزانيتها التشغيلية السنوية (المؤسسة الوطنية للعلوم 2001). وبالنسبة للتعليم العالي الأمريكي كله، كان إجمالي قيمة المنح والنفقات التعاقدية الاتحادية يزيد على 18 مليار دولار. وقد قلل هذا النزاع الخلافي من أهمية النجاح المثير للتمويل الاتحادي للبحوث في الجامعات. فالحجم والنطاق الحاليان لتواجد البحوث الاتحادية يتضح من تذكر كون ميزانية معاهد الصحة الوطنية كلها بعد الحرب العالمية الثانية مباشرة كانت نحو ربع مليون دولار، وكانت مركزة على الحفاظ على الدراسات البحثية للأمراض الجنسية التي كانت تعتمد في مصدر مواضيعها وبياناتها على البحارة الأمركيين في مدن الموانئ.

وكان وجود منح للبحوث الاتحادية -مع اهتمامات التنظيم المتصلة بها- هو بالتأكيد أكثر التطورات إثارة في مجال الدعم الاتحادي للتعليم العالي. ولكن هذه لم تكن هي القصة كلها. ففي نفس وقت تصدر قصة جامعة جونز هوبكنز عناوين الصفحات الأولى في الصحف نشرت الصحيفة «التجارية» للتعليم العالي، المسماة <u>الجدول التاريخي للتعليم العالي</u> تقارير أقل إثارة -بالرغم من أهميتها- عن التقدم السنوي حول قضايا التمويل الحكومي. وأعلنت حكومات عدة ولايات خططاً لمعدلات مخفضة من الدعم لكلياتها وجامعاتها العامة. (هيبل 2001). وعلى المستوى الاتحادي كانت خطط المساعدات المالية للطلبة متورطة في مفاوضات (مولها وزر2001)، وفي تلك الأثناء، راح آباء الطلبة، ورؤساء الجامعات، ومديرو الوكالات الاتحادية، يناقشون ويتفحصون سنوياً تزايد التكاليف وأسعار دخول الكليات بينما كانت نفقات التعليم والمساعدات المالية المتوافرة للطلبة تتزايد في كل عام (ثيلين 1985).

وضمن هذا المعرض من المقالات عن دعم الحكومة للتعليم العالي، هناك مقالة بارزة عالجت موضوع التشريع الاتحادي والمستفيدين منه في الحرم الجامعي. وحسب هذا المقال، فإن كليات وجامعات عديدة تمتعت بهذا الدعم عندما منح الكونغرس الكليات ما يقرب من 1.7 مليار دولار مخصصة لها في العام الدراسي 2000-2001 (برينارد وساوثويك 2001؛ وبرينارد 2002). إن هذه المقالات الحديثة عن التعليم العالي، عند أخذها بشكل منعزل، تشير إلى غضب شعبي عام أو أزمة، ولكن هذا الانطباع قد يكون خادعاً. فالمنظور التاريخي لقضايا مثل المنح الاتحادية للبحوث أو برامج المساعدة المالية للطلبة يشير إلى تفسير مختلف قليلاً عن ذلك.

ثم إن الاعتماد على التحليل التاريخي يضيف مفارقة إلى الموضوع هي أن النظرة المتعمقة بأن الكشوف تميل إلى تأكيد مثل هذه المخصصات للتعليم العالي بدلاً من إصلاحها. ومع مرور الزمن فإن قصص العناوين الصحفية المتكررة تصبح ببساطة عادة شعائرية سنوية يسهل التنبؤ بها على المدى الطويل. وعلى سبيل المثال، فإن مقال شهر آب/ أغسطس 2001 المذكور سابقاً عن سخاء المنح الاتحادية لبحوث التعليم العالي

يكاد يكون استنساخاً دقيقاً لمقال كان قد ظهر قبل ذلك بعام. ففي تموز/ يوليو عام 2000 كانت عناوين الصفحات الأولى تقول: «مشروع للمحاسيب بمليار دولار» – مع تعليق إضافي جاء فيه «فائض منتفخ في الميزانية الاتحادية يجعل الكونغرس يخصص كمية قياسية من الأموال للمباني، والبحوث والمشروعات الأكاديمية الأخرى في العام المالي 2000» (برينارد وساوثويك 2000)

إن هذه المقالات، التي تمت مراقبتها عبر عدة أعوام، تقدم شهادة مرتجلة على تطور تاريخي مهم: هو القبول العام بدعم كثيف من الاتحاد ومن الولايات للتعليم العالي. وقد يعترض النقاد على ممارسة سناتور أمريكي بتسريب «فقرة إضافية» إلى قائمة هائلة لإنشاءات الطرق تتيح لجامعة ولايته، أو ولايتها أن تتلقى مليوني دولار لمعهد بحوث إسفلتية. غير أن الأشخاص أنفسهم ممن يوجهون هذا النقد لا يتوقعون أن تتوقف هذه الممارسة. فكل مجموعات الطيف السياسي تقريباً تتوقع دعماً حكومياً للتعليم العالي، الآن وفي المستقبل. وتميل الحجج إلى أن تكون لصالح التدقيق في مَنِ الذين سيتلقون مثل هذا الدعم، وكيف، وأين. ومثلما يأتي كل ربيع بتقارير صحفية عن عودة طيور السنونو إلى سان خوان كابسترانو، فإن الصحف تكتب في الصيف عن أنماط هجرة الكابيتول. ذلك أن الفيلة الجمهورية، والحمير الديمقراطية، تنضم إليها الخنازير الجامعية الرمزية المجازية العائدة إلى الحوض الاتحادي في واشنطن دي سي.

إن هذا الإيقاع في السياسة وفي التعليم العالي يمكن مقارنته بدورة الحياة في برامج الاستحقاق الاتحادية التي بادرت إليها إدارة الرئيس الأمريكي الأسبق فرانكلين ديلانو روزفلت في «الصفقة الجديدة». ففي أواخر الثلاثينيات شجب الجمهوريون اقتراحات الضمان الاجتماعي بينما أيدها الديمقراطيون بقوة. أما في عام 2001 فإن كلا الحزبين، بل وجميع المواطنين بالفعل، يفترضون بأن الضمان الاجتماعي جزء من نسيجنا الوطني. والواقع أن أحد الاهتمامات ليس هو قيام أي مجموعة سياسية بالضغط لحذف هذا البرنامج – بل إن ما يدعو للقلق هو أن نجاح البرنامج قد يستنزفه ويفرغه من محتواه عند نقطة ما. والدعم الحكومي للتعليم العالي في القرن الحادي والعشرين يواجه

مفارقة مماثلة من النجاح والشعبية، تتخللها قصص سنوية معروفة ومألوفة تعالج حالات الاقتطاع من التمويل، أو فائض التمويل الزائد عن الحد.

إن هذه المقالات عن المواضيع الحالية والمتكررة، عند أخذها معاً، تبين المنحنيات الكبرى في الدعم الحكومي للتعليم العالي الأمريكي. ومن هذه العينة الجوهرية يستطيع المرء أن يستخلص النقاط المهمة الآتية: إن الدعم الحكومي للتعليم العالي في الولايات المتحدة كبير؛ كما أنه يتوقع أن يظل كذلك - مع الطلبات المتوقعة لمزيد من التمويل، أو الشكاوى من تخفيض الزيادات في التمويل. كما تقدم هذه المقالات مؤشرات دلالية جديدة على الميدانين الحكوميين المختلفين في دعم التعليم العالي، وهما: المنح وعقود البحث والتطوير الخاضعة للإشراف، وبرامج المساعدات المالية للطلبة قبل التخرج، بما فيها الزمالات الدراسية والقروض. وعلى عكس ذلك، فإن حكومات الولايات صارت تقدم مخصصات سنوية للميزانيات التشغيلية المرتبطة عادة بتسجيلات الطلاب وتكاليف رأس المال الإنشائية. فالاستثمارات الاتحادية واستثمارات الولايات كبيرة كلها. غير أن النسبة المئوية للصرف على التعليم ما بعد الثانوي في ميزانية حكومة الولاية كبيرة. وهي في معظم الولايات تأتي في قمة أولوياتها. وعلى عكس ذلك، فإن نفقات التعليم العالي الاتحادية -برغم أنها كبيرة من حيث كمية الدولارات- تبقى جزءاً صغيراً من ميزانية الكونغرس.

إن هذه المسؤوليات النوعية المختلفة تقدم لقطة مصورة للسياسات والممارسات المعاصرة. أما السؤال التاريخي فهو: كيف وصلنا إلى هذا الترتيب الأمريكي الهجين المثير للاهتمام؟ إن مجرد السرد لوقائع قصة نجاح حسب التسلسل الزمني هو نوع رديء من كتابة التاريخ. وبدلاً من ذلك يجب إعادة تركيب هذه التطورات كي تشير إلى الطبيعة المتميزة والمهمة للتمويل العام للتعليم العالي - وهي طبيعة تنطوي على الاعتماد على المؤسسات وقواعد التنظيم. ثم إن هذا النوع من البحث التاريخي يساعدنا على إعادة النظر في أوضح معتقداتنا وسياساتنا. وعلى سبيل المثال، فقبل نحو خمسة وعشرين عاماً أثار تشستري فِن الأصغر نقطة أساسية في كتابه المعنون: باحثون، ودولارات، وبيروقراطيون وهي: أنه بينما

وصلت النفقات الاتحادية على التعليم العالي إلى ما يقرب من 14 مليار دولار، فإن الحكومة الاتحادية لم تكن لديها سياسة شاملة أو موحدة نحو التعليم العالي (فِنّ 1978). ولزيادة تعقيد هذا اللغز الغامض، فإن التعديل العاشر على دستور الولايات المتحدة ينصّ على أن السلطات غير المخولة بصراحة للحكومة الاتحادية تحتفظ بها الولايات أو الشعب. أفلا يتعلق ذلك بالتعليم العالي؟ فعند الربط بين السياسات الماضية والحالية، فإن المطلب الأول هو الابتعاد عن وهم الحتمية - أي أننا ينبغي أن لا نفترض أن النمط الحالي للإنفاق العام على التعليم العالي كان مقدراً له أن يتحول بالطريقة التي تحول بها. وهكذا -باختصار- فإنه من المفيد العودة إلى الوراء نحو بداية التعليم العالي الأمريكي.

عودة إلى الأساسيات

إن أغرب حقيقة مذهلة عن الدعم الحكومي للتعليم العالي الأمريكي هي حدوث هذا الدعم على الإطلاق. فإذا رجعنا إلى الحقبة الاستعمارية، فإنه من المهم أن نتذكر أن الغرض التجاري من المستعمرة -وهو إرسال المواد الأولية أو الأرباح إلى البلد الأم- قد جعل بناء كليات في موقع استعماري ناءٍ وبعيد استثماراً غير عادي للتاج البريطاني، حيث كان الأداء يميل إلى الخضوع لرقابة بيانات الاستيراد والتصدير. وكانت المواد الأولية، من قصب السكر، والتوابل، والقطن، والنيلة، والتبغ، وكذلك المنتجات المصنعة، ودبس السكر -وليس درجات البكالوريوس الممنوحة- كانت هي حرفياً عملة المملكة. وكان السجناء، وعمال السخرة، والعبيد -وليس الطلبة والأساتذة- هم رأس المال البشري الأكثر سيطرة وانتشاراً في المناقشات السياسية حول اقتصاد بريطانيا في القرنين السابع عشر والثامن عشر. وعلى سبيل المثال، فإن أحد المتوسلين للحصول على الأموال الملكية قدم عريضة إلى بلاط الملك وليام والملكة ماري يناشدهما تقديم الدعم الملكي للكليات في الدنيا الجديدة، لأنه قد يساعد على تخليص أرواح الكافرين والمستعمرين كذلك. فأجابه المدعي العام (الذي كانت وظيفته هي الوقوف كمصفاة وأداة عازلة في وجه الطلبات العديدة) قائلاً باقتضاب: «أرواح؟! لعنة الله على أرواحكم! ازرعوا تبغاً!» (رودولف 1962).

وكان من حسن حظ التعليم العالي المدعوم حكومياً في أمريكا (وفي الولايات المتحدة لاحقاً) أنه كانت هناك بعض الاستثناءات القليلة في الاقتصاد والسياسات الإمبراطورية. فقد كان لدى التاج شيء من الاهتمام بدعم الكليات الاستعمارية التي كانت تهدف إلى تخليص الأرواح وإلى غرس التفكير الواضح. ففي توجه معاكس للسياسة القياسية التقليدية القائمة، قام التاج والحكومة الاستعمارية التابعة له بتخصيص ضرائب على التبغ، لدعم بناء كلية جديدة بدلاً من ملء خزائن التاج! وبالمثل، فقد كان بناء الطرق والقنوات المربحة محور الإنتاجية الاستعمارية، ولكن التاج، وكل واحدة من حكومات المستعمرات في الدنيا الجديدة، خصصوا ضرائب نقل، ورسوماً، وأجوراً للمرور على الجسور، وتراخيص للمساحة، -وضرائب مبيعات كذلك- للمساعدة على تأسيس كليات والحفاظ عليها في كل مستعمرة.

وكانت السياسات الاستعمارية تجعل ميثاق الكلية في الإمبراطورية البريطانية وثيقة يصعب الحصول عليها كثيراً، سواء في داخل بريطانيا أم في خارجها. غير أن الميثاق الملكي لم يكن مجرد رخصة تشغيل، بل كان يشبه الزواج الذي يتعهد طرفاه كلاهما بالتزامات جادة ودائمة تجاه الطرف الآخر. فكان ذلك يعني أن الحكومات الملكية والاستعمارية التابعة لها ملتزمة بالإشراف على الكلية وعلى تمويلها في الوقت ذاته. وبناء على ذلك كانت الكليات الأمريكية تتلقى دعماً جيداً نسبياً. ويصعب على المرء العثور على مشروع إنشاءات عامة أو مؤسسة تتلقى دعماً سخياً كدعم الكليات. بل إن المباني الأكاديمية الباقية في أماكن الحرم الجامعي التاريخية تقدم مثالاً جيداً على ذلك. وفي العادة، كان «مبنى الكلية» هو أوسع مبنىً عام في المستعمرة. إذ إن الكليات كانت تتلقى بالتأكيد تمويلاً أكثر مما تتلقاه المدارس الابتدائية، والصحة العامة، ومزايا الموظفين في تلك الحقبة.

ومن بين التنظيمات والقوانين المؤسسية الموروثة من انجلترا عند حلول القرن الثامن عشر: الإعفاءات الحكومية للأوقاف الدائمة. فالكليات، كونها من أكبر المتلقين للهدايا الوقفية من طلابها السابقين ومؤيديها، كسبت من هذه السياسة نفوذاً واستقراراً مالياً كبيراً. وعلى عكس ذلك، كانت الحكومة الفرنسية لا تثق بتراكم رأس المال في المؤسسات

الخصوصية. وكانت تطلب التصرف بالأوقاف وتوزيعها وإنفاقها في وقت قصير نسبياً، في مدة خمسة أعوام مثلاً (سيرز 1922).

قواعد ميدانية جديدة لأمة جديدة

إن السابقة الاستعمارية من الدعم الحكومي القوي للتعليم العالي تحورت -وكادت تضيع- عند تشكيل الولايات المتحدة. وقد خشي معظم الأمريكيين من حكومة مركزية لها سلطة فرض الضرائب من أجل مشروعات خاصة. غير أن الكونغرس أطلق مبادرة يمنح بموجبها كل ولاية جديدة قطعة كبيرة من الأرض لتقيم عليها كلياتها أو مؤسساتها الأكاديمية. وعلى عكس ذلك فقد كانت هناك عدة مقترحات فيما بين عامي 1790 و1820 تبنّاها زعماء بارزون خرجت منها فكرة إيجاد وتمويل «جامعة وطنية». ولكن هذا كله لم يتحقق. وباستثناء الدور الاتحادي في إقامة ودعم الأكاديمية البحرية الأمريكية في آنابوليس والأكاديمية العسكرية الأمريكية في وست بوينت، فإن بناء الكليات وتمويلها قد وقع حصراً على كاهل نطاق صلاحيات كل ولاية.

ولم تكن هذه النزعة الوطنية الجديدة تعني نقصاً في اهتمام الولايات بالتعليم العالي، بل على العكس، فإن كثيراً من الحكام ورجال التشريع قد منحوا مواثيق للمجموعات التي تقدمت بطلبات، ولاسيما في الولايات الأحدث فيما كان آنذاك يدعى الغرب والجنوب - في ميشيغان، وأوهايو، وإنديانا، وكنتكي، وتينيسي، وجورجيا، وكارولاينا الشمالية. وعلى عكس النهج البريطاني، فإن حكومات الولايات الجديدة نادراً ما كانت تربط تمويلاً كبيراً أو منتظماً بعمليات منحها المواثيق للكليات. بل إن المرء ليجد سجلاً لدعم الولاية لا يخلو من أخطاء وعثرات، من مخصصات ريع القرعة التي كانت تجري بصورة متقطعة، إلى وقف أرض رخيصة للكليات. وكثيراً ما كانت حكومات الولايات تحابي بعض الكليات على حساب البعض الآخر. فتكافئ إحدى الكليات بقرعة، وتحصل كلية أخرى على جائزة ترضية هي أرض مستنقعية مهجورة. غير أن مثل هذا التمييز القصير الأمد كثيراً ما كان ينجم عنه أثر عكسي على الكليات بعد أعوام، عندما كانت المؤسسات السيئة التمويل تملك عقارات تصاعدت قيمتها فيما بعد.

فلو وجد مصدر لدعم حكومي مستقر نسبياً للتعليم العالي في أوائل القرن التاسع عشر، لكان على المستوى الحكومي المحلي. فالمحافظون، ومؤسسو المدن، ومطورو العقارات كانوا يقدمون مغريات من الأراضي، والمباني، والأموال لإقناع كلية ما بالتواجد في أرجاء مدينتهم. ولعل التعليم العالي قد سجل سابقة للممارسة التي انتشرت بعد ذلك في أواخر القرن العشرين عندما راحت المدن الأمريكية تعتمد على الدعم من الأموال العامة والإعفاءات الضريبية، كي تجتذب الفرق الرياضية المحترفة إلى مناطق بلدياتها.

لغز العام والخاص

وكان من عواقب نهج الولايات الغريب في منح المواثيق للكليات مع عدم تمويلها هو حصول الالتباس في أفكار اليوم حول المؤسسات «الخاصة» و«العامة». وبالعودة بالذاكرة إلى الوراء، فإن ذلك يطرح سؤالاً دائماً ومثيراً للاهتمام، هو: هل كون المؤسسة تابعة للولاية يعني بالضرورة أن المؤسسة تتلقى تمويلاً من الولاية؟ وكان هناك سؤال آخر يجب طرحه، وهو ينطوي على تمييز خفي ولكنه مهم: هل عجز الولاية عن تقديم تمويل عام لكلية «عامة» يؤدي إلى تخلي الولاية عن سيطرتها؟

ويجد المرء في الماضي والحاضر تبايناً كبيراً من ولاية إلى ولاية في معالجة التعليم العالي. فنطاق الدعم يتراوح من التمتع بالمكانة كحق في إحدى الولايات، إلى خيار استثمار فردي في ولاية أخرى. فقد ظلت كاليفورنيا، على سبيل المثال تتفاخر طيلة أكثر من قرن بتقاليدها التي لا تفرض أجور تعليم في كليات الولاية وجامعاتها. وعلى الجانب الآخر من القارة، فإن تقاليد ولاية نيوها مشر قد أبقت الضرائب منخفضة وفرضت أجور تعليم كاملة في جامعة الولاية. وتقدم معظم الولايات الآن نوعاً من الدعم عندما يكون الطالب مقيماً في الولاية ويسجل في إحدى مؤسساتها. ولكن حتى هذا الاتجاه العام يتم تفسيره في سياق سلسلة من السياسات عبر الولايات الخمسين.

وهناك تنويع مثير للاهتمام على موضوع دعم الولاية، هو تطور الحوافز المؤسسية. فكثير من حكومات الولايات تقدم منحاً تعليمية للطلاب يمكن نقلها إلى سلسلة من

المؤسسات ضمن الولاية. فمثلاً بدأت لجنة مِنَح كاليفورنية برنامجاً في خمسينيات القرن العشرين صار يعرف باسم «مِنَح كال». فصار شرف كون المرء باحثاً في ولاية كاليفورنية. وفي بعض الولايات، مثل ماساشوسيتس ونيوجيرسي، فإن حكومات الولايات سمحت للباحثين بنقل مِنحاتهم إلى ولايات أخرى، وإلى مؤسسات عامة أو خاصة!

منح الأراضي وتراث قانون موريل لعام 1862

إن أي تاريخ شامل للتعليم العالي الأمريكي يجب أن يقدم التقدير لقانون موريل لعام 1862؛ لأنه تبنّى منح الأراضي للكليات. فهذا التشريع الذي حمل بذور التطور في المستقبل صار مرتبطاً مع الانطواء على الدراسات «المفيدة»، ومع الوصول الواسع النطاق إلى التعليم العالي في مجالات الزراعة، والهندسة، والميكانيك، والتعدين، مكثفة بعبارة مختصرة معروفة: «من الزراعة إلى التعدين». وكانت صيغة التمويل مثيرة للاهتمام والفضول: فقد خُصِّصت لكل ولاية مِنَح من الأراضي حسب عدد مقاعدها في الكونغرس. وتقرر استخدام ريع بيع الأرض في غضون خمسة أعوام لدعم وصيانة «كلية واحدة على الأقل بحيث يكون الهدف الأكبر هو تدريس فروع المعرفة المتصلة بالزراعة والفنون الميكانيكية، دون استبعاد الدراسات العلمية والتقليدية الكلاسيكية الأخرى، بما في ذلك التكتيكات العسكرية، حسب الطريقة التي قد تصفها المجالس التشريعية لكل ولاية، من أجل تعزيز التعليم الليبرالي الحرّ والعملي في الطبقات الصناعية في المتابعات المتعددة والمهنية في الحياة....» وبعد ذلك بوقت قصير، تم تصميم سبع وثلاثين مؤسسة كونها كليات «مِنَح الأراضي». وفي بعض الحالات اختار مجلس الولاية التشريعي إلصاق برامج جديدة بكلية تاريخية. وفي أماكن أخرى، أوجدت الولايات منحاً جديدة تماماً للأراضي للكليات. ومهما تكن الحالة، فإن معظم هذه المؤسسات ظلت صغيرة من حيث عدد المسجلين فيها، ومتواضعة في تمويلها، ومحدودة النطاق بدءاً من عام 1890.

إن الصمت النسبي في أوساط الحكومة الاتحادية وحكومات الولايات عن قضايا توسيع الحرم الجامعي في ثمانينيات القرن التاسع عشر لم يكن يعني بالضرورة نقص

الاهتمام الحكومي بالتكنولوجية، أو العلوم التطبيقية، أو البحث. فلم يكن هناك أي افتراض أو أمر موجب بأن الكليات أو الجامعات ستكون هي المواقع المؤسسية لمشاريع حكومية واسعة النطاق. فالحكومة الاتحادية خلقت بنيتها العلمية التحتية الخاصة بها من مكونات مثل هيئة المساحة الأمريكية الساحلية، وهيئة المسح الجيولوجي الأمريكية، مع مكتب الطقس التابع لوزارة الزراعة. وقد استنتج المؤرخ دانييل ج. كفليس أن المسح الجيولوجي يتمتع بتقدير عالمي لنوعية عمله العلمي. وكانت ميزانيته كبيرة، إذ بلغت نصف مليون دولار بين عامي 1881 و1884. وراح العلماء الاتحاديون يواجهون مراجعات مستمرة ونقداً من أعضاء الكونغرس الفاقدي الصبر الذين كانوا يفضلون البحوث التي لها قيمة عملية قابلة للتنبؤ والتحقق (كيفلز 1998). وبرغم تكرر هذه الشكاوى والنظرات المتفحصة، فإن استثمارات الحكومة الاتحادية في المسوح والبحوث العلمية المستمرة ظلت قوية.

ولعل قانون موريل لعام 1862 هو الذي أدى إلى إقامة أساس تمويل المشروعات الخاضعة للتمويل الاتحادي في الكليات والجامعات، ولكن السياسة الوطنية الجادة والمستديمة لتمويل البحث الجامعي ظلت جهداً وليداً حتى عام 1890 تقريباً. وفي آخر الأمر، توسعت موجة من التشريعات الاتحادية ذات الصلة بناء على المقدمات التي أوجدها قانون عام 1862 المذكور أعلاه. وبفضل الضغط الجماعي الفعال والفطنة التنظيمية لجورج و. آثرتون، رئيس كلية ولاية بنسلفانيا من عام 1882 إلى عام 1906، كانت المنح المخططة لأراضي الكليات فعالة في تعزيز قانون موريل وتوسيعه (وليامز 1991). ومن هنا يجب على المرء أن ينظر إلى دور آثرتون القيادي في تشكيل رابطة منح الأراضي للكليات وجامعات الولايات كونها جهداً ضاغطاً أدى إلى اعتماد قانون هاتش لعام 1887، وقانون موريل الثاني لعام 1890، وحتى تشريع آخر لاحق لمتابعة تدفق الأموال الاتحادية إلى فعاليات مثل مواقع البحث التجريبي، وتوسيع الخدمات الزراعية والاقتصادية المحلية، والبحث الواسع النطاق الخاضع للإشراف. وعلى سبيل المثال، فقد كان قانون موريل الثاني هو الذي أعطى تفويضاً صريحاً لتمويل منح الأراضي التاريخية لكليات السود (رايت 1988).

وإن هذا الاتجاه إلى العمل الجماعي والدعم الاتحادي للزراعة كونها جزءاً من التعليم العالي استمر إلى زمن طويل في القرن العشرين. ومثلما استنتج خبير اقتصادي بارز، فإن الضغط السياسي المصلحي قد حقق نتائج تشريعية (تشيت، 1975).

توصيف الحضور الاتحادي

إن تتابع التشريعات الاتحادية الكبرى بين عامي 1887 و1920 التي أفادت منح الأراضي للكليات في الولايات قد رسخ بعض الملامح المهمة وأوضحها. فأولاً عبر هذا «التمويل الأفقي» الخطوط الفاصلة بين عدة مؤسسات بالتركيز على حقول معينة. وثانياً إن مثل هذه التخصيصات كانت موضوعية – تركز على معالجة قضية أو موضوع ما، مثل الإنتاجية الزراعية، أو العثور على طريقة لمنع تلف القمح، مما يعتبر شيئاً جديراً باهتمام وطني على مدى طويل. وفيما بعد، في الحرب العالمية الأولى، راحت الجامعات الأمريكية تستخدم مثل هذا التمويل كي تجمع معاً ضباطاً عسكريين من أجل إجراء تدريبات مشددة. وفي الحرب العالمية الثانية حاولت الحكومة الاتحادية اتباع نهج جديد: هو الاعتماد على خبرة الأساتذة في عدة جامعات كي تتضافر جهودهم مع العسكريين، ورجال الأعمال، والأكاديميين الآخرين في مشروعات ذات أولويات عالية. وإن مشروع مانهاتن وتطوير القنبلة الهيدروجينية يقدم مثالاً على مثل هذا التعاون. وقد شمل ذلك عدة مشروعات أخرى كذلك، تتراوح من تطوير الأسلحة إلى بحوث التغذية، والتشفير، ورسم الخرائط، وتعليم اللغات الأجنبية، والتحليل الثقافي.

حكومات الولايات والتمويل بدافع تسجيل الطلبة

في مطلع القرن العشرين ظهر نهج كان مهملاً ولكنه مهم في معالجة السياسة العامة للتعليم العالي، وذلك في جامعة إيلينوي في مطلع القرن العشرين. وبالمقارنة فإن ولايات الغرب الأوسط المجاورة مثل أوهايو، وميتشيغان، وويسكونسن، وإيلينوي لم تقدم أي تمويل قوي لجامعتها القيادية. غير أن رئيس جامعة إيلينوي مارس ضغطاً مصلحياً بإصرار من أجل تمويل منظم وموثوق به من قبل الولايات. فأصبح إبقاء مُشرعي ولاية

إيلينوي على اطلاع على المشروعات المقترحة مع تقديم تقديرات دقيقة للتكاليف المتوقعة جزءاً مركزياً من إستراتيجيته. وعلى عكس الممارسة الرئاسية التقليدية الخاصة بفهم التكاليف التي ستتحملها الولاية، فقد أمضى جيمس رئيس إيلينوي وقتاً ليشرح لماذا ستكون كلفة الوحدات الجديدة مرتفعة ولكنها جديرة بالإنفاق (سلوسون 1910). وقد ولّد هذا النهج فوائد بعيدة الأمد تتجاوز بكثير المخصصات التي تلقتها جامعة إيلينوي في ذلك العام بالتحديد.

وبالفعل فبعد عام 1910 كان الإنجاز الأساسي لحكومات الولايات والتعليم العالي هو إيجاد مخصصات سنوية تحددها على نحو متزايد مقاييس وصِيَغ. وعلى وجه العموم أخذت حكومات الولايات تقدم التمويل الأساسي لكلياتها وجامعاتها – وتشجع تعليم طلبة الشهادة الجامعية الأولى والدورات المهنية لاحتلال مواقع لمستوى الدخول في الأعمال التجارية، والهندسة، والتعليم، والصحة العامة. ولم تكن هناك سوى هيئات قليلة في مجالس الولايات التشريعية قدمت أوقاتاً مستفيضة للأساتذة ليقوموا بالبحوث. ذلك أن الدراسات المتقدمة وبرامج درجة الدكتوراه ظلت على هامش أولويات الولايات.

وبالمصادفة، فإن التغييرات في التركيبات السكانية والسياسات التعليمية فيما بعد مرحلة الحرب العالمية الثانية قدمت أرضاً خصبة للاستقرار المالي لجامعات الولايات. وبفضل سياساتٍ مثل لائحة المجندين وتقرير لجنة ترومان لعام 1947 تلقى الأمريكيون في الوقت نفسه منافسةً ومضايقة من توسع فرص التعليم. وعلاوة على ذلك، فإن معدل الولادات المتزايد في أواخر ثلاثينيات القرن العشرين وأربعينياته كان يعني أن الولايات يمكنها بعد الحرب العالمية الثانية أن تتوقع قيام مجموعات متزايدة بسرعة من الطلبة بالتقدم من خلال أنظمتها التعليمية بعد إنهاء دراساتهم الثانوية. وفي بعض الحالات، فإن الأعداد الكبيرة من محاربي الحرب العالمية الثانية القدماء الذين هاجروا إلى ولايات مختلفة قد زادوا حدة الضغط السكاني الذي كان موجوداً في الأصل. فكانت النتيجة في كاليفورنيا ونيويورك، الولايتين المزدحمتين بالسكان ويحرص أهليهما على

التعليم، أن الحكومة واجهت أزمة داهمة فورية وطويلة الأمد، هي: كيف يمكن استيعاب الموجة القادمة من الطلبات السنوية المتزايدة للانتساب إلى الكليات.

أما في كاليفورنيا، فقد اعتمدت حكومة الولاية سياسة الاعتماد على ضرائب الممتلكات من أجل التعليم العالي وأعادت تأكيد «عدم فرض أجور تعليم» في كليات الولاية وجامعاتها العامة وكلياتها المجتمعية. ومن سخرية القدر أن تنفيذ هذا الوعد، بالنسبة لحكام كاليفورنيا وجمعيتها العامة، لم يكن مشكلة أموال، بل بالأحرى مشكلة تعبوية زمنية... وهي: كيف تستطيع ولاية مسؤولة ومستجيبة أن تبني وتؤوي بسرعة كافية؟ وكان الحل المفيد بصورة متبادلة هو زيادة الاعتماد على التمويل بدافع تسجيل الطلبة حسب النسبة لكل فرد. وبالنسبة لرؤساء الجامعات وأمنائها، كان هذا شيئاً جذاباً في خمسينيات القرن العشرين وستينياته. إذ إن التوقعات السكانية كانت تشير إلى أن حجم الجموع الطلابية سوف يستمر في الازدياد عدة أعوام. وفي تلك الأثناء، فإن كل طالب إضافي كان تعليمه يكلف الحرم الجامعي مبلغاً أقل، لأنه كان هناك ما يسميه الاقتصاديون عائدات زائدة في الميزان. كان باستطاعة مشرعي الولايات في ذلك الوقت أن يطمئنوا الناخبين في مقاطعاتهم الوطنية، بأن نظام كليات الولايات وجامعاتها ستكون له مقاعد في قاعات المحاضرات وفي المختبرات لأبنائهم وبناتهم الراغبين في الذهاب إلى الكلية. فالتمويل بدافع تسجيل الطلبة كان يتمشى جيداً مع مرحلة نمو اقتصادي وسكاني.

ولم يكن قبول مشرعي الولايات ومؤسساتها بالتمويل بدافع التسجيل إنجازاً صغيراً. غير أن مثل هذا الإنجاز كان ينطوي على مخاطر فرض شعور مضلل بتوحيد المقاييس والمعايير والأمن في مجال التعليم العالي في النصف الثاني من القرن العشرين. غير أنه عند فحص الأمور بدقة أكثر، يتضح أن الاعتماد على التمويل بدافع التسجيل قد أثبت أنه خطر. فلم تكن هناك جامعة ولاية تملك حماية كاملة من مخاطر تغير اقتصاد الولاية، أو تذبذب الرأي العام ورأي المشرعين في مؤسسات الولاية. وكما أظهر تحليل لماري مكيون ودانييل لايزل، فإن التباينات من ولاية إلى ولاية فيما هو المقصود بالتمويل القائم على اجتذاب التسجيل يشير إلى مفهوم كان مهتزاً أحياناً عند التطبيق (لايزل ومكيون 1992).

لائحة المجندين لعام 1944

تلقت الكليات والجامعات الأمريكية وابلاً غير متوقع لم تمتنع تماماً عن الترحيب به عام 1944 عندما تبنّى الكونغرس القانون العام رقم 36، الخاص بإعادة تكييف أوضاع المجندين - والذي صار يعرف شعبياً باسم لائحة المجندين (كيستر 1994). وكانت الملامح الجديدة لهذا التشريع كما يلي: فأولاً كان استحقاقاً: -فقد ضمنت الحكومة مساعدة مالية لكل محارب قديم خدم بعد عام 1940 ولبّى شروطاً أخرى. وثانياً: كانت أموال الزمالات والمنح قابلة للنقل، يحملها الطالب المستحق إلى المؤسسة التي يختارها. وكان من الشروط اللازمة لذلك أن المؤسسة يجب أن تكون مدونة على أنها من المؤسسات المستحقة- وهذا تنظيم عزز أوراق الاعتماد الإقليمية، لأنه كان وكيلاً ينوب عن موافقة الحكومة الاتحادية.

وقد وضعت لائحة المجندين الأساس لاقتراح زيادة الوصول والقدرات المعروضة المتاحة عن طريق المساعدات والمنح الطلابية القابلة للتنقل. فنجم عن ذلك تخصيص 5.5 مليار دولار من الأموال لإنفاقها على التعليم العالي. ومن بين الـ 14 مليون محارب قديم من المستحقين، اختار 2.2 مليون استخدام المزايا التي تمنحهم إياها لائحة المجندين. والواقع أن اهتمام الطلبة المستحقين بهذا البرنامج قد فاق التوقعات بكثير، فكان له آثار دائمة على الدعم الحكومي للتعليم العالي. غير أنه في وسط هذا الاحتفال وبسببه، فإن من السهل نسيان مدى عدم التأكد من إقرار القانون، وإلى أي حد ستكون عواقبه مجهولة. وكانت هناك تحفظات، وحتى معارضة، ضد القانون لدى كثير من مسؤولي الكليات والجامعات. فكانوا يريدون في الحقيقة استئناف «العمل كالمعتاد» - حياة الكلية «الحقيقية» في ثلاثينيات القرن العشرين. فكان من تأثير ذلك أن الإجراء الفوري المباشر بتقديم نظام مساعدة مالية للمحاربين القدامى العائدين إلى سلسلة واسعة من الخيارات المؤسسية لم يكن القصد منه بالضرورة أن يمثل تغييراً دائماً في التعليم العالي أو في البرامج التي تشرف عليها الحكومة الاتحادية. أما إشارة ذلك الإجراء إلى تغير دائم ومهم في السياسات العامة فإنه يعود إلى حد كبير إلى تأثير كتابين نُشِرا بعد الحرب العالمية الثانية مباشرة.

السياسات في أعقاب الحرب العالمية الثانية

إن أهم المؤلفات التي نُشِرت عن التعليم العالي في أواخر أربعينيات القرن العشرين كانت تعالج قضية العلاقات الحكومية والسياسات العامة لتمويل الكليات. وإن تقرير فانيفار بوش المعنون: العلم: الحدود التي لا تنتهي (1945)، وتقرير اللجنة الرئاسية عن التعليم العالي المعنون: التعليم العالي من أجل الديمقراطية الأمريكية، وهي اللجنة التي ترأسها جورج زوك، قد قدّما الأساس المنطقي للمبادرات الاتحادية الكبرى نحو التعليم العالي على مدى عدة عقود لاحقة. غير أن هذا التلاحم الظاهر قد يكون فيه شيء من التضليل، لأن حججهما الجدلية وقت النشر كانت غير مترابطة، وربما حتى متضاربة متعادية، والخلاصة أنهما كانا يمثلان «السياسات الاتحادية» إزاء التعليم العالي بصفتها متميزة عن «السياسات العامة» الموحدة، المتكاملة إزاء التعليم العالي. غير أن قيمة هذين التقريرين ترتكز على حقيقة أنه كان هناك -قبل نشرهما- حضور اتحادي مطرد ودائم فعلاً في التعليم العالي الأمريكي.

وكان تقرير فانيفار بوش المعنون: العلم: الحدود التي لا تنتهي يدافع عن استمرار الدعم الاتحادي للبحث العلمي الواسع النطاق إلى أيام السلام من أجل اقتصاد محلي. وكان بوش رئيساً لمعهد كارنيجي وفيزيائياً ذا علاقات قوية مع معهد ميتشيغان للتكنولوجية، وكان في زمن الحرب قد ترأس إدارة البحث والتطوير العلمي. وكان تقريره يشير إلى جاذبية نموذج جديد من المشاركة الاتحادية في «العلم الكبير» - أي الاعتماد على منح متنافسة ينظر فيها النبلاء مسبقاً يقدمها العلماء في جامعات لتنفيذ مشروعات حكومية. وقد تعارض ذلك مع اقتراحات بأن تقوم الحكومة الاتحادية ببناء مختبراتها، ووكالاتها، والبنى التحتية الخاصة بها. ومع مرور الزمن، ستقوم الحكومة بالأمرين معاً، ولكن التجديد في المنح المتنافسة للبحث والتطوير التي دافع عنها بوش ستصبح أصل «المنحة الجامعية الاتحادية». كما أن حجة بوش قد ساعدت على خلق التركيبات السياسية التي سيكون من شأنها تمييز البحث العلمي الجاد الواسع النطاق على مدى عقود لاحقة.

وإذا كان تقرير بوش يرمز إلى الإعلان بأن «العلم الكبير هو العلم الأفضل» بربطه بين المواهب الفردية والأولويات الحكومية، فإن تقرير عام 1947 لما يسمى لجنة ترومان كان يمثل اهتمام الحكومة الاتحادية المتزايد بالإنصاف والوصول التعليمي. ومثلما شجع تقرير بوش توسيع الدعم الاتحادي للبحث ليمتد إلى أيام السلم، فقد اقترح تقرير لجنة ترومان طرقاً تستطيع بها الحكومة الاتحادية -بل يجب عليها- أن توسع مبادئ لائحة المجندين إلى ما يتجاوز برنامجاً مكثفاً قصير الأمد. فالسياسة الحكيمة الصحيحة للمستقبل تتطلب سلسلة من البرامج التي تزيد خيارات الكليات والقدرة على تحمل تكاليفها لدى جيل كامل من المواطنين الأمريكيين القادمين عبر التعليم المدرسي الابتدائي والثانوي في المستقبل.

وبينما تخضع كل تقارير اللجان جزئياً لنعومة التسوية والمناقشة الأصولية، فإن تقرير لجنة ترومان استطاع أن يؤكد بقوة التحليلات والتوصيات التي أصبحت هي النسخة المسودة للسياسات الاتحادية اللاحقة المنطوية على المساعدة المالية للطلاب والتوسع العام في فرص التعليم ما بعد الثانوي. وعند النظر إلى الأمر من منظور عام 2000 وما بعده، فإنه يُقرأ كنص يحتوي على سلسلة من البرامج المتتابعة المعروفة والمشهورة الآن. وعلى سبيل المثال، فقد كان ذلك التقرير نذيراً بقضية براون ضد مجلس التعليم في توبيكا، بولاية كنساس، وقد تضمن مناقشة لانعدام الإنصاف ولمظالم التمييز في التعليم على أساس العرق والدخل. وتقدم فصوله تعليقاً مبكراً على الضرورة المحتومة لتشريعات وبرامج تتراوح من الحدود الجديدة وعبر المجتمع العظيم وإلى مرحلة مِنَح بيل وقروض الطلبة المضمونة التي نُعرفها اليوم باسم «العدالة الاجتماعية». وعلاوة على ذلك فقد كان التقرير يحتوي على مناقشة مطولة للكليات المجتمعية. وكما هي الحال في كل تقارير اللجان، لم تكن هناك ضرورة محتومة أو ملحة لربط توصياته بالتشريع وتنفيذها. وكان أحد التفسيرات الموضحة لذلك هو أنه بالنسبة للرئيس هاري ترومان، فإن الالتزام بتوسيع فرص التعليم قد فقد أولويته عندما واجهته عداوة في الكونغرس، وصحافة غير مؤيدة له، وقضايا عاجلة تتعلق بالدفاع الوطني. وكان من سخرية القدر أن حكومات الولايات -وليس المحكمة الاتحادية- هي التي أخذت زمام المبادرة بتنفيذ

كثير من الإجراءات الموصى بها. غير أنه بحلول ستينيات القرن العشرين، كانت كثير من الأفكار والوكالات التي تصورها تقرير لجنة ترومان قد وصلت إلى حد الإنجاز على شكل برامج معهود بها وممولة اتحادياً.

البحث الخاضع للإشراف وجامعة «المنحة الاتحادية»

كان التراث الأساسي الأول للمناقشات والتشريعات اللاحقة مباشرة للحرب هو قبول الدعم الدائم، والمستمر للبحث والتطوير المتقدمين على يد مجموعة متنوعة من الوكالات الاتحادية. وكانت عاقبة ذلك على التعليم العالي هي خلق وتغذية ما أسماه كلارك كير في عام 1963 «جامعة المنحة الاتحادية» - حوالي خمسين مؤسسة كبرى تلقت الكتلة الراجحة من التمويل الاتحادي للبحوث (كير 1963). أما القادمون الجدد نسبياً إلى مجال البحث الواسع النطاق، فقد مولت الحكومة الاتحادية لهم برامج مثل إبسكور لتقديم أموال تأسيسية للمناطق المنخفضة التمثيل والنوعيات المؤسسية. وبشكل رئيسي على أي حال فإن قيام النبلاء بإعادة النظر في اقتراحات المنح المتنافسة على أيدي العلماء والباحثين ذوي المكانة الراسخة قد ميز معظم البحوث الخاضعة لإشراف الوكالات الاتحادية. فكان الترتيب منتجاً بما يكفي لتصنيف المرحلة من عام 1945 إلى عام 1970 على أنها «العصر الذهبي للتعليم العالي».

وظهرت علامات التلطيخ في «العصر الذهبي» عند حلول منتصف السبعينيات. ومن وجهة نظر جامعات البحوث الواسعة الراسخة القائمة، فإن الحكومة الاتحادية قدمت علامات على تراجعها عن رعايتها الأبوية. وحتى مع ازدياد كمية الدولارات الفعلية في المخصصات السنوية للبحث والتطوير، فإن أسرة البحوث تجادل بأن سنوات من نسبة التضخم المكونة من رقمين، وتناقص <u>معدل</u> زيادات التمويل قد أدت عملياً إلى خنق جهد لا يقدر بثمن في مجال العلم الكبير. وكان من بين موضّحي هذا الخط في الحجج الجدلية روبرت م. روزنفايغ الذي كان كتابه الصادر عام 1982 بعنوان <u>جامعات البحوث ورعاتها</u> يعكس تجربته بصفته نائب رئيس جامعة ستانفورد للعلاقات الحكومية، ثم رئيساً لرابطة الجامعات الأمريكية (روزنفايغ وتورلينغتون 1982).

المساعدات المالية الاتحادية للطلبة، من 1972 إلى 2002

إن دور الحكومة الاتحادية، باعتبارها من القادمين الجدد في مجال المساعدة المالية للطلاب يقدم حقيقة غريبة في تاريخ الدعم الحكومي الأمريكي للتعليم العالي. ومع الاستثناء المهم للبرامج المكثفة الموجهة إلى سكان مختارين -كالمحاربين القدماء، وأطفالهم، والطلبة العاجزين المعاقين- فإن برامج المساعدة الاتحادية للطلبة قبل سبعينيات القرن العشرين كانت صغيرة نسبياً، ومحدودة ومحددة بدقة. وحتى قانون التعليم العالي الشهير لعام 1965، كان يعالج بالدرجة الأولى المخصصات الخارقة للعادة لإنشاء المرافق ومكتبات الحرم الجامعي. غير أن المرء يجد بعد عام 1972 تكاثراً في الاستحقاقات الجيدة التمويل - كخليط أبجدي من BEOG والـ SEOG وSSIG. وعند فك شيفرات هذه المختصرات يتضح أنها تشمل على التتابع: منحة فرصة التعليم الأساسية (التي سرعان ما أعيدت تسميتها لتصبح منحة بيل على شرف السناتور كليبورن بيل عن رود آيلاند)، ومنحة فرصة التعليم التكميلية، ومنحة الولاية للحافز الطلابي. وقد يجادل البعض بأن هذا التشريع كان نمواً نابعاً من قوانين الحقوق المدنية الأخرى من حيث إن هذه البرامج قد توسعت بوصول إلى التعليم العالي يمكن تحمل كلفته. أما ما هو معروف بصورة أقل فهو أن برامج المساعدة الاتحادية الكثيفة للطلبة التي أوجدت في عام 1972 كانت نتيجة تسوية وفرصة غير متوقعة.

وكما هو مشار إليه في مناقشة سابقة لجامعات «المنحة الاتحادية» في الستينيات، فإن كليات أمريكة وجامعاتها القائمة -سواء أكانت عامة أم خاصة- ظلت على مدى سنوات تتمتع بالامتياز والشعبية بين المواطنين والمسؤولين المنتخبين. ذلك أن أساتذة الجامعات وقادة جماعات الضغط لمصلحة التعليم العالي في العاصمة واشنطن بمقاطعة كولومبيا كانوا واثقين من أنهم سوف ينجحون في آخر الأمر في الحصول على تمويل مؤسسي من الوكالات الاتحادية. غير أن هذا المزاج المتفائل في منتصف الستينيات بدأ يتآكل، وكان سبب ذلك إلى حد كبير هو الاضطرابات الطلابية والمظاهرات في الحرم الجامعي. وكان من المشكلات الأخرى التي عرقلت المساعدة الاتحادية المباشرة للمؤسسات أن الساسة

قد وضعوا في موضع لا يحسدون عليه من الاضطرار إلى رفض طلبات بعض المؤسسات. وكانت هذه حالة لم يستسغها أحد من أعضاء الهيئات التشريعية. وعلاوة على ذلك، فإنه إذا كان النفوذ والجدارة هما المقياسان، فإن من المرجح أن المنح المؤسسية سوف يساء توزيعها جغرافياً. وسيكون هذا مصدراً آخر للتوتر السياسي بين المقاطعات الكونغرسية التي «تملك» والأخرى التي «لا تملك».

وجاء القرار من مصدر غير متوقع. كان تجمع جديد صغير نسبياً من نشطاء الطلبة قد اكتشف العمل ضمن النظام، عن طريق ممارسة الضغط المصلحي بدلاً من التمرد والمشاغبة والتعطيل، وبذلك قدمت أداة فعالة للتغيير ساعدت على تحويل المخصصات المؤسسية إلى برامج مساعدات مالية للطلاب. فلماذا كان هذا شيئاً جذاباً؟ أولاً: إن المنحة الطلابية ستكون استحقاقاً، فإذا كان طالب الكلية مؤهلاً وفق المعايير المنشورة المعروفة، فإن من المضمون أنه سيتلقى المنحة. وثانياً: إن المساعدة الاتحادية للطلبة ستكون «متنقلة» – فالطالب كونه متلقياً لها يصبح مستهلكاً، يحمل معه منحة تمويلية قابلة للصرف والاسترداد في عدة مؤسسات تابعة للولايات. فالطالب هو الذي يقوم بالاختيار، وليس الحكومة الاتحادية (وقد يكون الطالب ابناً لناخب سعيد ودافع ضرائب). وهذا بدوره أرغم الكليات على التنافس على قبول الطلبة المتلقين للمنح. فلم يعد بإمكان المؤسسات أن تلوم إلا نفسها إذا لم يأت إليها عدد كبير من الطلبة جالبين معهم منحهم الاتحادية إلى كلياتهم الأم التي تخرجوا منها. فلم يعد يمكنها أن تلوم لجنة فرعية في الكونغرس. ومن المهم أن هذا المعلم الأصلي من معالم الطريق في السياسة العامة ودعم التعليم العالي قد أكد على المنح المباشرة – وليس القروض.

وقد سارت برامج المساعدة الاتحادية للطلبة بنجاح معقول لنحو ستة أعوام أو سبعة. غير أنه بحلول عام 1980، أدت أوضاع جديدة إلى تعديل البرامج وتعديل صورتها كذلك. فقد هرع الساسة في سنة إعادة انتخاب في الكونغرس للاستجابة إلى الشكاوى من كون البرامج الاتحادية لمساعدة الطلبة تميل إلى تفضيل المجوعات ذات الدخل الأقل وتهمل «الطبقة الوسطى المفقودة». ولتصحيح ذلك الادعاء، فضّل أعضاء الكونغرس قروض

الطلبة المضمونة، وبذلك أدخلوا المصارف التجارية في الشراكة. فالقروض، التي هي من الناحية العملية استحقاقات، كان نجاحها متوقعاً. إذ إن المصارف كانت تحبها، وكذلك الطلبة وعوائلهم. فلماذا لا تستفيد الأسرة من القروض المضمونة ذات الفائدة المنخفضة التي ليست عليها قيود؟ لقد حدثت مشكلة العلاقات العامة عندما راحت تظهر قصص عن أفراد يستخدمون القروض لتمويل جهود ومساعٍ غير تعليمية. غير أن المشكلة الحقيقية البعيدة الأمد كانت هي أن القروض الاتحادية راحت تحل محل المنح الاتحادية بصورة متزايدة كونها السمة الرسمية المميزة لبرامج مساعدة الطلاب.

تآكل السياسات التقليدية واهتراؤها منذ عام 1980

وبحلول عام 1990 كان التحسر المألوف سماعه من رؤساء الجامعات هو قولهم: «كانت الدولة ذات مرة تدعمنا. وبعد ذلك صارت الدولة تساعدنا. والآن فإننا متواجدون محلياً في الولايات». وقد جادل الإداريون بأن حكومات الولايات كانت تقوم بإصرار بتخفيض حصتها المعتادة من تخصيصات الولاية. وكان على كليات الولايات وجامعاتها أن تعوض فَرْق التكاليف بزيادة سعر التعليم لتكون طريقةً لطمأنة الوالدين والناخبين بأن كليات الولايات «يمكن تحمل نفقاتها». ولسوء الحظ فإن هذه الإستراتيجية الأخيرة تجاهلت ازدياد تكاليف تعليم الطالب، وكانت تتطلب من كلية الولاية أو جامعتها أن تمتص الفرق باستمرار. فكانت هذه هي المحنة التي وصفها توماس والاس، رئيس جامعة ولاية إيلنوي في أوراقه المقدمة إلى مجلس التعليم الأمريكي ومقاله لمجلة تشينج (التغيير) (والاس 1993).

ولم يكن من الممكن أن تنجح صيغة تمويل مخصصات الولاية مضافاً إليها نفقات التعليم المؤسسية إلا إذا عمل الجانبان كلاهما بحسن نية. وفي تحول مثير للاهتمام عن الممارسة المعتادة والحكمة السائدة، ذهب والاس إلى حد المجادلة بأن تقليد أجور التعليم المنخفضة في المؤسسات العامة لا يؤدي وظيفته سواء بالنسبة للمؤسسات أم للطلاب إذا كانت حكومة الولاية تخفض تمويل حصتها من المخصصات بشكل مزمن. ذلك أن هذه

الممارسة تضيق الخناق بشدة على الموارد الضرورية لتسديد كلفة تعليم الطالب. كما أن الطالب بدوره يحرم من الاستفادة عن طريق شعور زائف بضرورة التوفير، وعن طريق وضعه في صفوف أكبر، وإعطائه دورات تعليمية متاحة أقل، وتخفيض ميادين دراسته... وهكذا دواليك.

الدعم غير المباشر عن طريق السياسات الضريبية

لقد ركزت معظم المناقشات التاريخية على التمويل المباشر من الحكومة لدوائر التعليم العالي الانتخابية. وكثيراً ما كان يتم تجاهل الفوائد الهائلة التي كانت تتمتع بها الكليات والجامعات عن طريق موارد غير مباشرة – هي الإعفاءات الضريبية. ومن الأسباب الداعية إلى النظر في هذا الأمر هو أن هذه الفائدة ليست غير قابلة للتصرف أو غير متغيرة. فكثير من الجامعات تقدم للمجتمعات المستضيفة لها أموالاً للخدمات العامة. تعبيراً عن حسن النية، وكذلك حركةً سياسية لضمان عدم حرمان المؤسسة من الخدمات المحلية العامة. وإن إعفاء معظم الجامعات من الضرائب القانونية حالياً يتيح لها قدرة على البتّ في كمية المال التي ستسهم بها للحكومة المحلية (كاي، وبراون، وآلي 1988). غير أن هذا الوضع عرضة لإعادة التفسير. ومن الأمثلة الجيدة قرار محكمة حديث في فيرمونت يستشهد بسابقة حدثت قبل أكثر من قرن مضى. فقد قضت المحكمة العليا بأن الأرض التي تملكها مؤسسة تعليمية ليست مؤهلة تلقائياً للإعفاء الضريبي. بل تحتاج الجامعات والمدارس الأخرى إلى استخدام ممتلكاتها للأغراض التعليمية كي تتلقى إعفاءً ضريبياً (بلومنستك 1988؛ وثرين 1990؛ وفان درفيرف 2001).

خاتمة

سواء أتَفَحَّصَ المرء قانون موريل لعام 1862 أم قانون تعديل أوضاع المجندين لعام 1944، فإن دعم الحكومة الاتحادية للتعليم العالي يعرض خاصية متميزة: وهي أنه كثيراً ما يكون وسيلة مناسبة للحكومة الأمريكية لتحقيق أهداف وطنية أكبر. فقانون موريل لعام 1862 عزز تنمية الأراضي الغربية بأسلوب متميز. كما أن لائحة المجندين نزعت فتيل مشكلات سوق العمل فيما بعد الحرب العالمية الثانية. أما تمويل البحوث أثناء مدة الحرب الباردة وما بعدها فقد أعطى أجزاءً من جهاز دفاع وطني محدد بشكل واسع.

غير أن هذا المنظور راح يظهر علامات تغيير في العقود الأخيرة. ويعود الفضل بدرجة كبيرة إلى الكتابات المستفيضة بقلم هاوارد باوين، الاقتصادي ورئيس الجامعة، التي جعلت الأمريكيين -بمن فيهم من حكام الولايات، وأعضاء مجالسها التشريعية، والنواب والشيوخ الأمريكيين- ينظرون بشكل متزايد إلى تمويل التعليم العالي كونه استثماراً اجتماعياً للصالح العام (باوين 1978). وعلى سبيل المثال فإنه عند حلول منتصف ثمانينيات القرن العشرين راح كل مرشح لمنصب حاكم ولاية يتعهد فعلاً بأن يصبح «حاكم تعليم». فكانت إحدى النتائج الطبيعية الملازمة التي أكدها رؤساء الجامعات وروابط التعليم العالي الوطنية المقيمة في دائرة One DuPont في واشنطن بمقاطعة كولومبيا هي أن تكاليف تلبية التعليمات الاتحادية وأنظمة الولايات صارت غير معقولة (فيلدز 1979). وحسب رأي مؤسسة التعليم العالي فإن هذه التعليمات والأنظمة كانت متزمتة وصارمة بلا داع، وتميل إلى التقليل من قيمة التلبية الطوعية. وعلى وجه العموم، فإن تلك التعليمات والأنظمة كانت تعيق قدرة الكليات والجامعات على تقديم الخدمات والخبرة المرتبطة بوضعها كرصيد وطني وخدمة اجتماعية (بوك 1980). وفوق كل شيء كان القادة الأكاديميون يجادلون بأن التعليم العالي كان مؤثراً وناجحاً بشكل معقول في تعليم الطلبة وتنفيذ مشروعات البحث على حد سواء. وعند تقويم التعليم العالي

الأمريكي بالمقارنة مع المبادرات الأخرى من قبل الحكومة الاتحادية وحكومات الولايات -وهي مبادرات تتراوح من الاتصالات الجوية الفضائية إلى بناء الطرق الكبرى- فإن هذا التعليم كان صفقة حكومية، وذخراً وطنياً، ومصدراً للإعجاب الدولي.

وقد استمرت هذه اللهجة المختلطة بين مقر الكونغرس في كابيتول هِلّ وبين الحرم الجامعي إلى ما بعد دخول القرن العشرين. ويجب أن يتذكر المرء المكاسب الصافية التي نتجت عن التمويل الحكومي للتعليم العالي بكل تنويعاته. ففي عام 1950 فإنه حتى رئيس جامعة هارفارد ناقش مع كبار أساتذة جامعته بشكل جدي احتمال امتناع هارفارد عن طلب المنح الاتحادية للبحوث، وعن قبول تلك المنح. ولكن مثل هذا الاقتراح في الألفية الجديدة سيبدو مثيراً للضحك، وهو دليل على الدور المتكامل الذي يلعبه التمويل الحكومي في جميع مؤسسات التعليم العالي الأمريكي بالفعل.

إشادة

يرغب المؤلف أن يشكر إيريك موين، المرشح لشهادة الدكتوراه في دراسات السياسة التعليمية في جامعة كنتكي، على مساعدته في البحث والتحرير.



المراجع

ج. بلومنستيك 1988: «معارك ملابس المدن تتصاعد بينما تهاجم المدن المحاصرة الإعفاءات الضريبية» مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 34، العدد (41)، بدون ذكر مكان النشر.

د. بوك 1980: «الحكومة الاتحادية والجامعة» في مجلة المصلحة العامة، المجلد 58 (الشتاء)، ص 80-101.

هـ. ر. باوين 1978: الاستثمار في التعلّم: الفرد والقيمة الاجتماعية للتعليم العالي الأمريكي (سان فرانسيسكو: جوزي – باس).

ج. برينارد 2002، «عام قياسي آخر للمصالح الأكاديمية الخاصة»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 49، العدد (5) (27 أيلول/ سبتمبر): A21 – A20 وA24.

ج. برينارد ور. ساوثفيك 2000، «الكونغرس يمنح الكليات كنزاً بمليار دولار»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 46، العدد (47) (28 تموز/ يوليو): A44 - A29.

ج. برينارد ور. ساوثفيك 2001، «عام قياسي على الحوض الاتحادي: الكليات تتمتع بالتهام 1.7 مليار دولار من المخصصات»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 47، العدد (48) (10 آب/ أغسطس) A38 - A20.

ف. بوش 1945، العلم: حدود بلا نهاية (آرلنغتون – فرجينيا: مؤسسة التعليم الوطنية).

ي. ف. تشيت 1975، الفنون المفيدة والتقليد الليبرالي الحر (نيويورك: مكغرو – هيل).

ك. فيلدز 1967، «جماعة الضغط لمصلحة التعليم العالي بواشنطن»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 28 (العدد 4) (19 آذار/ مارس) A1 وA11 - A13.

ك. ي. فين 1978، باحثون، ودولارات، وبيرقراطيون: السياسة الاتحادية إزاء التعليم العالي (واشنطن – مقاطعة كولومبيا: معهد بروكينغز).

س. هِيلْ 2001، «الكليات العامة تشعر بتأثير الهبوط الاقتصادي: وكثير منها تضطر إلى فرض زيادات كبيرة في أجور التعليم؛ وأخرى تواجه انعدام اليقين في ميزانياتها»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 47، العدد (45) (20 تموز/ يوليو) .A22 - A21

د. كاي، وو. آ. براون، ود. ج. آلي 1988: الجامعة والعلاقات المالية الحكومية المحلية: دراسة أجرتها جامعة كورنيل.

س. كير 1963: فوائد الجامعة (كمبريدج – ماساشوسيتس، مطبعة جامعة هارفارد).

د. ج. كيفلز 1998، «وقت للتهور: ما الذي يعلمه الماضي للحاضر عن العلم والحكومة الاتحادية»، في كتاب الجامعات وقيادتها، من تحرير و. ج. باوين وهـ. ت. شابيرو، ص 199-240 (برينستون – نيوجيرزي: مطبعة جامعة برينستون).

ي. كيستر الأصغر 1994 «لائحة المجندين قد تكون أفضل صفقة عقدها العم سام»، مجلة سميثسونيان، المجلد 25، العدد (8) (تشرين الثاني/ نوفمبر): ص 129-139.

د. ت. لايزل وماري ب. مكيون 1992، صيغ تمويل الولايات للتعليم العالي: اتجاهات وقضايا، ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي للرابطة الأمريكية لدراسات التعليم العالي، مينيابوليس.

د. مولها وزر 2001: «ارتفاع حاد في المساعدة المالية للطلبة على مدى السنوات الأربع الماضية»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 47، العدد (48) (10 آب/ أغسطس) A51.

مؤسسة التعليم الوطنية 2001، «أعلى المؤسسات في النفقات الاتحادية على البحث والتطوير للسنة المالية 1999»، مجلة تاريخ التعليم العالي، عدد تقويم العام الدراسي 2001-2002، المجلد 48 (العدد 1) (31 آب/ أغسطس): 30.

ف. رودولف 1962، الكلية والجامعة الأمريكية: تاريخ (نيويورك: نويف).

ر. م. روزنغيغ وب. تورلنغتون 1982، جامعات البحوث ورعاتها (بيركلي: مطبعة جامعة كاليفورنيا، بالاشتراك مع رابطة الجامعات الأمريكية).

ج. ب. سيرز 1922، النزعة الخيرية الإنسانية في تاريخ التعليم العالي الأمريكي (واشنطن – مقاطعة كولومبيا، مكتب مطبعة الحكومة الأمريكية).

ي. ي. سلوسون 1910، الجامعات الأمريكية العظيمة (نيويورك: ماكميلان).

ج. ر. ثيلين 1985، «لماذا تكلف الكلية كثيراً؟»، وول ستريت جورنال (11 كانون الأول/ ديسمبر)، ص 32.

ل. ثيرين 1990، إرغام كلية جو على دفع كلفة خدمات المدينة، مجلة بيزنس ويك (أسبوع الأعمال) (16 تموز/ يوليو)، ص 37.

م. فان درويرف، «محكمة فيرمونت تقول إن الاستخدام التعليمي اختبار للإعفاء من ضريبة الممتلكات»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 46، العدد (46): A35.

ت. ب. والاس 1993، «التمويل العام للتعليم العالي: عصر الديناصور يستمر» مجلة تشينج (التغيير)، المجلد 25، العدد (4) (تموز – يوليو/ آب – أغسطس)، ص 56-63.

ر. ل. وليامز 1991، أصول الدعم الاتحادي للتعليم العالي: جورج آثرتون وحركة منح الأرض للكليات (يونيفير سيتي بارك، بنسلفانيا، مطبعة جامعة ولاية بنسلفانيا).

س. ج. رايت 1988، «كليات السود وجامعاتهم: الخلفية التاريخية وآفاق المستقبل»، مجلة رسالة فيرجينيا الإخبارية الإنسانية، المجلد 14 (الربيع)، ص 1-4.

أ. زيتنر، «الولايات المتحدة تقطع تمويل جونز هوبكنز» (ليكسنغتون – كنتكي)، مجلة هيرالد ليدر (20 تموز/ يوليو)، A12.

ج. ف. زوك (تحرير) 1947: التعليم العالي في دولة ديمقراطية: تقرير لجنة الرئيس عن التعليم العالي (نيويورك: هاربر وإخوانه).

الفصل الثالث

المساعدات الاتحادية للطلبة
التحول من المنح إلى القروض

جيمس س. هيرن وجانيت م.. هولدزوورث

إن برامج المساعدات المالية الاتحادية للطلبة لحضور مرحلة التعليم ما بعد الثانوي قد توسعت في نطاقها وحجمها على نحو لافت للنظر في الخمسين عاماً الماضية. ففي مطلع خمسينيات القرن العشرين، لم يكن هناك عملياً أي مساعدة اتحادية للطلبة متاحة لجموع الأمريكيين الذين لم يكونوا قد خدموا في القوات المسلحة. أما الآن فإن المساعدة المتوفراة والمدعومة اتحادياً يصل مجموعها إلى خمسين مليون دولار تقريباً. وبرامج المساعدات الاتحادية تخدم أغراضاً، ومؤسساتٍ، وطلاباً متنوعين على نحو متزايد[1].

وعلى مدى نصف قرن من النمو اللافت للنظر، مرت برامج المساعدات بمراحل عديدة، مع أنماط متنوعة من التأكيد الفلسفي والمالي. وإن كثيراً من المراقبين لهذا التاريخ المتطور ينظرون إلى منتصف سبعينيات القرن العشرين على أنها تشبه «عصراً ذهبياً» في سياسة المساعدات الاتحادية للطلبة، وخصوصاً من حيث التأكيد على المنح المبنية على الحاجة، وليس على القروض، وكذلك من حيث المستوى العالي نسبياً من التوافق بين صناع السياسة، والقادة في مختلف قطاعات التعليم ما بعد الثانوي، ومسؤولي المساعدات الطلابية. وليس هناك أدنى شك في أن التأكيد على المنح في السياسة الاتحادية قد تبخّر وتلاشى منذ منتصف السبعينيات (انظر هيرن 1993 و2001 آ و2001 ب). وكما لاحظ مجلس الكليات (2000 ب، ص 4) فإنه «على مدى ربع القرن الماضي، فإن المساعدة الاتحادية للطلاب تحولت تدريجياً من نظام قائم على أساس المنح إلى نظام قائم على أساس القروض، مما أنتج تغييراً كبيراً جداً في طريقة قيام كثير من الطلبة والعائلات بتمويل التعليم ما بعد

الثانوي». وبالمثل لا يمكن أن يكون هناك أدنى شك في أن مستوى التوافق المحيط بسياسة المساعدات الاتحادية قد هبط كثيراً منذ منتصف السبعينيات. وفي مواجهة الانشقاق حول أهداف سياسة المساعدة في السنوات الأخيرة، فإن بروس جونستون، رئيس جامعة SUNY السابق والمختص بالمساعدة المالية (1999، ص 3)، قد جادل بأن «نسيج «النظام» الأمريكي للمساعدة المالية والسياسة التعليمية يبدو آخذاً في الانحلال والتلاشي». وبالطبع، فإن من السهل تبسيط الأمجاد الماضية لبرامج المساعدة أكثر من اللازم وإضفاء صبغة خيالية حالمة عليها، ولكن خبراء المساعدات يتفقون على أن السياق الحالي متميز تماماً عن سياق منتصف السبعينيات. غير أن من المثير للاهتمام أنه سيكون من الأدق النظر إلى التأكيد على المنح والانسجام النسبي في سياسة المساعدات في منتصف السبعينيات كونه شيئاً شاذاً وغير سويّ، وليس حالة من النعمة هبط منها صناع السياسة. وإن أول الاستثمارات الكبرى في مساعدات الطلبة الاتحادية المتاحة عموماً لم تأت على شكل منح، بل على شكل قروض بموجب قانون تعليم الدفاع الوطني، الذي تم سَنُّهُ في مرحلة رئاسة آيزنهاور الثانية[2]. وكانت قروض الطلبة، بما فيها تلك المقدمة بموجب برنامج قروض الطلبة المضمونة، هي الأخرى عناصر كبرى في قانون التعليم العالي الاتحادي لعام 1965. ولم يتم إقرار ذلك القانون إلا بعد مفاوضة حامية بين أطراف يحملون وجهات نظر واسعة التباين عن الدور الاتحادي المناسب والصحيح في التعليم العالي. وبموجب أي تعريف، فقد كانت إعادة إجازة قانون التعليم العالي عام 1972 معركة انقسامية بين آراء ومصالح متعارضة تماماً وبشكل صارخ (غلاديو ووولانين 1976)، فكان هناك الذين يفضلون السيطرة المؤسسية عن طريق إيصال برامج المساعدة الموسعة القائمة على أساس الحرم الجامعي، ويتحداهم الذين يفضلون إعطاء الطلبة حرية الاختيار عن طريق إدخال حسابات «متنقلة» وموحدة وطنياً لاستحقاقات المساعدة. وبرغم أنه من الممكن القول إن هذا الطرف الأخير قد كسب هذه المناقشات، فإن القضية لم تُغلَق: فحتى أثناء مرحلة السبعينيات الذهبية المزعومة، كانت هناك مقاربات بديلة شغالة لإيصال القروض إلى الطلبة. ومع مرور السنين منذ السبعينيات شهدنا حالات هبوط في الاهتمام الاتحادي بقضايا أوسع مثل فعالية السياسة الشاملة (انظر اللجنة الاستشارية الخاصة بالمساعدات المالية للطلبة 2001) ورغبة متزايدة

في إجراء تجارب على جبهات جديدة متنوعة (مثل قروض الضرائب، والمساعدات المتعلقة بالجدارة) بدون التخلي عن البرامج الأقدم.

وهكذا فإننا عندما نتخطى عقد السبعينيات وننظر في الثمانينيات وما تلاها، فإننا نرى عودة إلى الاختلاف وإلى تناقص بروز المنح. ذلك أن السيطرة الحالية للقروض، وحجمها ونطاقها المالي في السياسة الاتحادية لم يسبق لها مثيل بالتأكيد، وكذلك مستوى القلق حول تبعات أعباء الديون الطلابية، ولكن كانت هناك أسس مهمة لهذا السياق قائمة قبل مدة طويلة من عقد السبعينيات[3].

إن وضع هذا التاريخ في سياق هذا المجلد يجعل المرء مضطراً للمجادلة بشأن وجود أرضية مشتركة للسياسة الخاصة بالمساعدات الاتحادية للطلبة، أو قروض اتحادية لهم على وجه الخصوص. وفي غياب دفاع متماسك ومتغلغل ودائم عن الخيار الأغلى لتوكيد المنح، فقد سمح صناع السياسة الاتحاديون للقروض بأن تصبح هي الأداة السائدة المسيطرة على السياسة الوطنية لمساعدة الطلبة. وإن التحول إلى القروض يمكن الإمساك به في خمسة مواضيع كبرى. فأولاً ظل النمو مستمراً في برامج قروض الطلبة لمدة عشرات السنين، ولكن منذ منتصف السبعينيات على وجه الخصوص. وثانياً تم استخدام سلسلة واسعة التنوع من الأسس المنطقية لإدخال برامج القروض والدفاع عنها. وثالثاً فقد عانت البرامج من غياب مستمر للإشراف المحكم والتقويم. ورابعاً ظلت البرامج باطراد عرضة لنزاعات سياسية على الأهداف، والمشاركين، وأنظمة الإيصال. وخامساً فإن السياسة قد تم تطويرها بالتراكم التدريجي، عاماً بعد عام، وليس على أساس اعتبارات استراتيجية وفلسفية أطول أمداً. وهذه المواضيع في المشاركة الاتحادية المتنامية في قروض الطلبة هي التي يجري استكشافها في هذا الفصل.

النمو

وكما لوحظ آنفاً، فإن النمو في برامج قروض الطلبة كان كبيراً ومفاجئاً منذ خمسينيات القرن العشرين، وخاصة منذ منتصف سبعينياته. فمنذ منتصف السبعينيات، ارتفعت مساعدات القروض بشكل مثير من حيث كونها جزءاً من كل المساعدة المدعومة اتحادياً، وجزءاً من المساعدة كلها (مجلس الكليات 1993، 1995،

2000 ب). ومن حيث الدولارات الدائمة، فإن مساعدة القروض زادت بنسبة 125 بالمئة على امتداد عقد التسعينيات، بينما لم يرتفع مجمل مساعدة المنح إلا بنسبة 55 بالمئة (مجلس الكليات 2000 ب). كما أن التوسع السريع لبرامج القروض لم يؤثر على كفاءة وفاعلية البرامج نفسها فحسب، بل أثّر أيضاً على كل الجوانب الأخرى من السياسة الاتحادية لمساعدة الطلبة. ويمكن أن يُعزى النمو في حجم الدولارات وعدد القروض إلى مجموعة معقدة من العوامل المتداخلة.

وقد ظلت الكليات والجامعات تواجه تكاليف متزايدة، وكذلك ضغوطاً على عدة موارد للعائدات المؤسسية (مثل تمويل الولايات، والعمليات الطبية). وقد حفّز هذا الضغط زيادات في أجور التعليم في المؤسسات العامة والخاصة على حد سواء (مجلس الكليات 2000 أ؛ ووزارة التعليم الأمريكية 2001). وبالرغم من هذه الارتفاعات في أجور التعليم، فإن تسجيل الطلبة في الكليات ظل قوياً بصورة خارقة واستثنائية (هيرن 2001 آ). ومن الواضح أن الجمهور يدرك أهمية الحصول على تعليم بعد الشهادة الثانوية (هاري وإيمرواهر 1995). كما أن الأسعار المتزايدة والتسجيل القوي قد حفزا طلباً أكبر للمساعدات الطلابية. وبما أن الكونغرس قد قاوم رفع الضرائب أو إعادة تخصيص أموال أخرى لتوسيع المنح أو برامج العمل والبحوث، فإن الطلب المتزايد على المساعدات الطلابية قد ترجم إلى طلب متزايد على القروض الطلابية (جيليسبي وكارلسون 1993؛ وكرامر وفان دوزن 1986؛ ومجلس الكليات 1993 و1995). وبالرغم من أن الطلبة يميلون بشكل طبيعي إلى تفضيل المنح على القروض، فإن الجمهور قد قبل منذ زمن طويل بالقروض كونها بديلاً لتسهيل التسجيل في الكليات[4]. وهكذا ففي سياق الموارد المحدودة للمنح وأموال العمل والدراسة، فإن الارتفاعات المتزامنة في التسجيل وأجور التعليم قد حفزت زيادة ونمواً في الطلب على القروض.

كما أن النمو في حجم القروض قد شجعه التشريع الاتحادي الذي يعزز القدرة على تحمل تكاليف الدراسة في الكليات. وقد أوجد صانعو السياسة برنامج قروض ستافورد غير المدعوم، بموجب إعادة إجازة واعتماد قانون التعليم العالي لعام 1992، ورفعوا الحدود القصوى للقروض بموجب تعديلات عام 1998 لقانون التعليم العالي، واضعين

نصب أعينهم قدرة الناس على تحمل التكاليف. ومن الواضح أن تلك الإصلاحات قد ساعدت على زيادة النمو في حجم القروض في السنوات الأخيرة (فوسي 1998؛ وكاننغهام وباركر 1999؛ ومجلس الكليات 2000 ب؛ ورِدْ 2001).

وبالرغم من أن الإصلاحات كانت في بعض الأحيان تضفي برداً صقيمياً على المناخ التنظيمي المرحب بها، فإن الحكومة نادراً ما فعلت أي شيء لتثبيط مشاركة المؤسسات المالية (واستفادتها) إلى حد كبير. ويلاحظ كرامر وفان دوزن مفارقة خاصة هنا: «كان الهم الأكبر في السنوات المبكرة لبرنامج القروض الطلابية المضمونة هو كيفية إصلاح دوّاسة البنزين، وليس الفرامل – أي كيفية زيادة الوصول إلى البرنامج والتغلب على العقبات المعيقة لنموه»، وعلى العكس فقد تركز الاهتمام منذ أواخر السبعينيات على عمليات انتقائية لإبطاء نمو البرنامج (1986، ص 14). وبالطبع فلم يحدث أي إبطاء. وإلى أن تصبح شروط المقرضين الخارجيين أقل جاذبية بشكل ملحوظ، أو إلى أن يتم التخلي الكامل عن البرنامج الأصلي غير المباشر لقروض الطلبة المضمونة لصالح الإقراض المباشر (وهذه حالة يتزايد احتمال عدم حدوثها)، فإن احتمالات التقليص الكبير لمشاركة القطاع المالي الخاص قد تبقى منخفضة إلى أدنى حد. ولا شك أن استمرار مشاركة المزودين الخصوصيين قد زادت تمويل القروض المتاح.

وفي الوقت نفسه، صار الاقتراض أسهل. فكثيراً ما يتم الدفاع عن الاندماجات والمكتسبات الحديثة في صناعة القروض نفسها، على أساس أنها تسهل القروض: فالطلبة يستفيدون من نظام قروض «دون فتوق أو تشققات» تقوم فيه منظمة واحدة بتقديم القروض، وضمانها، وجبايتها عند التسديد (بورد 2000). ومثل هذا النظام قد يقلل التنافس ضمن صناعة القروض، وقد ينجم عنه ارتفاع التكاليف على الطلبة المقترضين، ولكنه قد يقدم لهم عملية اقتراض أسهل وأكثر جاذبية وأكثر «صداقة للزبون» (بورد 2000). والواقع أن عدداً من المحللين (كنغ 1999؛ ورِدْ 1999، 2001) يشيرون إلى أن سهولة الاقتراض المتزايدة قد جعلت كثيراً من الطلبة ذوي الدخل المتوسط والعالي يقترضون أكثر مما يحتاجون إليه لتسديد تكاليف تعليمهم، وذلك ضمن برنامج القروض غير المدعومة.

وإن التغيرات الكبيرة والمفاجئة في التشريع، وفي الشروط التنظيمية أو المالية التي يفرضها المقرضون من القطاع الخاص، أو في جوانب أخرى من بيئة قروض الطلبة قد تؤدي عند نقطة ما إلى إبطاء نمو برامج القروض الذي استمر عشرات السنين. غير أن غياب مثل هذه التطورات يبقي احتمالات استمرار نمو البرنامج قوية.

أسس منطقية متنوعة

إن برامج القروض الاتحادية للطلاب قد انطلقت وتم الدفاع عنها حسب أسس متباينة، بل ومتناقضة ومتضاربة أحياناً. وكان من بين المراقبين الكثيرين الذين لاحظوا هذا الموضوع الثاني في تاريخ برامج القروض كلٌ من فريدمان (1962)، وهارتمان (1971)، ودريتش (1982)، ووودهول (1988)، وبيرنمان (1991)، ومكفيرسون وشابيرو (1991)، وكانينغهام وباركر (1999). وقد رأى صناع السياسة ومحللوها القروض كونها عنصراً من عناصر السياسة الاجتماعية، تكمل أشكالاً أخرى من المساعدات للمحرومين من الامتيازات. كما اعتبروها عنصراً في السياسة الاقتصادية من حيث إنها قد تساعد في تشغيل أسواق القروض، وتشجع قوة عاملة تتمتع بالمهارة والمرونة، وتساعد على تشغيل الطلبة في وظائف مهمة تنقصها إمدادات العمل الكافية[5].

وهذه الأسس المنطقية الاجتماعية والاقتصادية مترابطة. فمثلاً، تستطيع برامج القروض أن تستخدم أسواق الائتمان لتحسين كفاءة المساعدات الحكومية للطلبة الموجهة لمن هم بحاجة إليها. ذلك أن تحفيز الحكومة لأسواق الائتمان الخاصة يمكن أن يزيد إمدادات التمويل الشاملة لتحصيل التعليم العالي، وبذلك تزيد معدلات التسجيل بنفقات مادية قليلة طويلة الأمد تتحملها الحكومات. وهناك دراسات منذ أوائل ثمانينيات القرن العشرين (انظر مثلاً تيرني 1980) تشير إلى أن القروض تشجع التحصيل العلمي فعلاً. وتشجيعها أقل من تشجيع المنح المباشرة، لكنه أقل كلفة بشكل ملموس كذلك. ويستطيع المرء أن يجادل بأن القروض، كونها استثماراً حكومياً، فإن تكلفتها لها فاعلية أفضل من فاعلية المنح، بالرغم من أن تأثيراتها في التسجيل أضعف. وهذه حجة تزداد قوتها عندما يتذكر المرء أنه حتى بين الطلبة الذين ترغب الحكومة بمساعدة حضورهم لسبب مبرر

اجتماعياً (مثل التنمية الاقتصادية) فإن الفوائد والعائدات الفردية من حضور التعليم ما بعد الثانوي قد تكون مهمة بما يكفي لجعل جميع متابعي التعليم العالي الذين حصلوا على المساعدة ملزمين بتسديد جزء من المساعدة الحكومية التي تلقوها؛ وبما أن الأفراد -بغضّ النظر عن خلفياتهم- يحصلون على عائدات كبيرة من حضورهم، مما يدعم حضور بعضهم (عن طريق المنح) دعماً كاملاً على حساب التخلي عن الدعم الجزئي لحضور كثيرين آخرين، فإن ذلك قد لا يكون دوماً خياراً حكيماً للسياسة. إن المقارنة بين المنح والقروض على أسس قوة آثارها الإنصافية وحدها شيء، ولكن مقارنتها من حيث التكاليف العامة في مواجهة الفوائد العامة والفردية هي شيء آخر تماماً.

وهكذا فإن الأسس المنطقية الاجتماعية والاقتصادية للقروض كأداة للسياسة يمكن الربط بينها على نحو معقول. غير أن هناك كثيراً من الأسس المنطقية ذات الترابط الأقل إحكاماً. وقد جادل بعض صناع السياسة ومحلليها بأن القروض متفوقة على أشكال المساعدة الأخرى لأنها قد تشجع العمل المنتج، وشعوراً اجتماعياً بالالتزام بعد التخرج. أي أن المرء يستطيع أن يعد القروض عنصراً في سياسة تعليمية تشجع تطوير مواطَنة اقتصادية جيدة.

وأخيراً فقد تم الدفاع عن القروض لأسباب سياسية كونها نوعاً من المساعدة ذا جدوى سياسية عملية أكثر من المنح. فعندما تكون كلفتها المحتملة منخفضة، فإن بإمكانها أن تعالج أولويات قضايا عديدة، بما فيها حاجات المحرومين إلى الوصول للتعليم العالي وحاجات السيولة التي تسود في صفوف الأسر ذات الدخل المتوسط والعالي والتي فيها أعضاء يتطلعون للكليات.

وهكذا تتنوع قائمة الأسس المنطقية لقروض الطلبة المدعومة اتحادياً. وهي أسس ليست منسجمة معاً، ولا مع تطور نوع واحد من برامج قروض الطلبة. وعلى سبيل المثال، فإن التركيب الأفضل لبرامج قروض تعالج هموم السيولة عند الأسر متوسطة الدخل قد يختلف كثيراً عن التركيب الأفضل لبرامج هادفة إلى تعزيز فرص التعليم للمحرومين. وأي برنامج يسعى لتحقيق هذين الهدفين معاً في الوقت ذاته فإن من المحتمل أن يكون

أداؤه فيهما كليهما أقلّ من مثالي. وقد كان هذا بالضبط هو النقد الذي يثار كثيراً ضد برنامج قروض الطلبة المضمونة في الثمانينيات وأوائل التسعينيات. (غلاديو 1983؛ هانسن 1987؛ ومكفيرسون وشابيرو 1991). ومع انطلاق برامج قروض طلابية اتحادية جديدة في السنوات الأخيرة، فقد تحسن التخصص، ولكن تبقى بعض التداخلات: فقد طُلب من كل برنامج أن يُلَبي أغراضاً تتسجم نسبياً وتتضارب نسبياً مع أغراض برامج أخرى[6]. وهكذا فإن المشكلات المعروفة قد استمرت بإلحاح.

وبالطبع، فإن من المهم أيضاً أن الأسس المنطقية المختلفة للقروض الاتحادية كانت في بعض الأحيان تتجمع وتترابط بشكل منتج. وكان من الأمثلة البارزة على ذلك استخدام عدة أسس منطقية لدعم توافر قروض طلابية مضمونة مهمة للطلبة في الكليات والجامعات الخاصة (غلاديو 1989). ومع ذلك فإن الدعامات التحتية الفلسفية غير الدقيقة للبرامج قد أثبتت باطراد أنها مصدر للقلق. فقد تم الدفاع عن القروض لعدد من الأسباب، وتلك الأسباب يمكن أن تتكامل معاً ويمكن أن تتعارض وتتناقض.

الإشراف والتقويم المحدودان

إن البرامج الاتحادية للقروض الطلابية ظلت تعاني من غياب مستمر للإشراف والتقويم الإداريين بشكل هجومي. إن هذا الموضوع الثالث في تاريخ برامج القروض كثيراً ما يثيره المطالبون بأدلة دامغة على فعالية البرامج وكفاءتها (مثل هانسن 1987؛ وهارتل 1991). ولقد ثبت أن تقديم مثل هذه الأدلة صعب تماماً، كما أن نظرات الحكومة الاتحادية المتفحصة كانت غير كافية في حالات أكثر من اللازم. وإن التكاليف الباهظة لتقديم مثل هذه النظرات المتفحصة لها أهمية مركزية في هذا الموضوع. فمع توسع برامج القروض، راحت الحكومة الاتحادية تواجه ضغطاً مالياً متزايداً. فمنذ أن تأسست وزارة التعليم في أواخر سبعينيات القرن العشرين ظلت تقيدها الميزانيات الصغيرة بشكل مستمر، بل كثيراً ما كانت تهدد بانطفائها وانقراضها. وفي مثل هذه الظروف فإنها لم تستطع تخصيص موارد كافية للإشراف والتقويم[7].

ولعل أحد جوانب هذا الموضوع التاريخي يكاد يكون نموذجاً أصلياً للمآزق الحالية التي تعاني منها البرامج الحكومية مع مشاركة القطاع الخاص الثقيلة. فإذا أردت إيجاد وصيانة برنامج اتحادي يصرف أموالاً اتحادية ولكنه يعتمد بشكل حساس الأهمية على فاعلين من القطاع الخاص، فإن من اللازم إيجاد رقابة محكمة على التبذير والهدر وسوء الاستعمال. ومن الواضح أن الحاجة إلى مثل هذه الرقابة لها أهمية قصوى في برامج القروض الطلابية المضمونة التقليدية على وجه الخصوص. ومع ذلك فإن المناخ الاتحادي لم يكن مؤدياً إلى تمويل تجميع البيانات في العمق، والتقويم، أو السيطرة على جودة النوعية في تلك البرامج. وقد قدمت تلك البرامج أموال قروض جوهرية لحضور ملايين الناس تعليماً في الكليات، ولكنها فعلت ذلك بدون اهتمام إداري وتحليلي ثابت ومطرد وشامل[8].

وعندما تنامت المشكلات في برامج القروض حتى برزت للعيان من الناحية السياسية والعامة، تم إدخال التدقيقات، والقواعد الإضافية، وأشكال أخرى من الإشراف، ولكن هذه كثيراً ما جاءت متأخرة وغير كافية لحل القضايا المطروحة (انظر ديلوري 1990؛ وفلنت 1991). وفي الآونة الأخيرة، عبّرت بعض مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي عن قلقها من توسيع سلطة وزارة التعليم وصلاحيتها للإشراف على برامج قروض معقدة وتنظيمها، مما يخلق أعباءاً إدارية كبرى على كاهل الحرم الجامعي (ميريسوتيس 1998). ولا شك أن هذا الكبح اللاجم من قبل المؤسسات ترجع جذوره إلى تاريخ من خيبات الأمل في حرم بعض الجامعات بقدرة الوزارة على الإشراف على برامج المساعدات بإنصاف وفعالية. غير أن من المثير للاهتمام أنه بينما حددت الحكومة الاتحادية قواعد اللعبة على نحو هجومي، فإنها كثيراً ما كانت تميل لترك العمل الميداني اليومي للاعبين بشكل رئيس (للمدارس، والمصارف، ووكالات الضمان، والطلبة، والعوائل... الخ)، فتسمح لهم بأداء اللعبة وتتركهم بلا مرجع تحكيم إلى حد كبير. أي أن كثيراً من الإشراف الاتحادي يأخذ شكل إجراء تلخيصي دفاعي عقابي

بعد وقوع الواقعة، وليس شكل مراقبة متواصلة للعمليات أو الصفقات التي تحدث تحت جناح برامج القروض أولاً بأول.

والطبع فإن مشكلات الإشراف والتقويم هي من خصائص الجهد الاتحادي بأكمله في مجال المساعدات الطلابية. وفي هذا المجال فإن دراسات تقويم البرامج كثيراً ما يتم التخلي عنها أو يكون تمويلها ناقصاً، مما يخيب آمال المحللين (مكفيرسون 1988؛ وهيرن 1993). فمشكلات الإدارة المالية، والمعلومات المالية غير الكافية، ومجموع البيانات غير الموثوق بها على مستوى الطلبة، تستمر كلها في تحدي وزارة التعليم، برغم الجهود الحديثة الأخيرة لتحسين نظم إدارة المعلومات (زوك 1995؛ GAO 1995؛ GAO 1997؛ فوسي 1998؛ وهيرن 2001 ب). وأكثر من ذلك، ففي الوقت الذي حدث فيه تحسن في نُظُم إدارة المعلومات وقاعدة البحث الداعمة لبرامج المساعدات الطلابية، صار كثير من صناع السياسة مستعدين للاستثمار في تلك البرامج من دون استخدام الأدلة المتوافرة على أفضل طرق تكييف ذلك الاستثمار. وهذه المشكلة الخاصة بمواقف بعض صناع القرار من استخدام البيانات والبحوث المتوافرة، تضاهي الامتناع عن البحث عن البيانات والأبحاث الجديدة. وإن الدراسة التي قام بها ولدا فسكي (1979) وآخرون تعالج بشكل استفزازي هذه المسألة المستمرة والأساسية جداً في صناعة السياسة الحكومية.

إن مشكلات قاعدة المعلومات واستخدام المعلومات تشكل تحدياً لسياسة المساعدات الطلابية كلها. وهي مشكلات مقلقة على وجه الخصوص في مجال القروض الطلابية على أي حال، لأن الدولارات المشتركة فيها كثيرة جداً ولأن غزارة البرامج وتعقيداتها هائلة، ولأن تأثيرات هذه المشكلات تستمر إلى ما بعد زمن طويل من مغادرة الطلبة للمدارس، ولأن جزءاً كبيراً من مجال القروض غير ظاهر للعيون الاتحادية[9]. وقد قام الكونغرس مؤخراً بمنح وزارة التربية صلاحية حجب برامج القروض عن المؤسسات، وأوجد حوافز موسعة للمؤسسات لتخفيض معدلات التخلف عن التسديد (بورد 2001؛ وبابياك وغليكمان 2001).

ومنذ عام 1991 فقدت أكثر من ألف مؤسسة (معظمها مؤسسات ممتلكات عقارية) امتياز المشاركة في برنامج القروض (بورد 2001). كما أن معدلات تخلف المقترضين عن التسديد قد هبطت في السنوات العشر الماضية لأن المقرضين ووكالات الضمان قد قدموا المزيد من إدارة القروض والاستشارات المالية للمقترضين وأعطوهم خيارات أكثر مرونة للتسديد (بورد 2001). ومن جهة أخرى، كما يلاحظ مريسوتيس (1998)، فإن الطبيعة الفضلى للتواجد الاتحادي في هذا المجال هي قضية دقيقة وحساسة. وبينما يتحسن الإشراف على سياسات القروض الاتحادية وبرامجها وتقويمها، فلا يزال هناك الكثير مما يجب عمله.

استمرار نزاعات السياسة

لقد ظلت برامج القروض الاتحادية عرضة لنزاعات مستمرة حول السياسة الخاصة بالأهداف المناسبة، والمشاركين، وأنظمة الإيصال. وفي عدة جوانب، فإن هذا الموضوع التاريخي الرابع ينبع مباشرة من المواضيع السابقة له. وبالرغم من أن أغراض برامج القروض الشاملة لكل شيء يمكن وصفها ببساطة خفيفة ملطفة (مثل تسهيل حضور الكليات بالسماح بتأجيل دفع أجور الحضور)، فإن المشكلة تكمن في التفاصيل، كما يقول المثل السائر، فإن الحجج الجدلية الخاصة بالقضايا التشغيلية الحساسة ظلت من الملامح الثابتة لبرامج القروض.

ومن بين الأمثلة على النزاعات غير المحلولة المستمرة في تعكير هذا المجال مثال يأتي من المؤسسات الهادفة للربح. فنمو المشاركة في القطاع العقاري منذ أوائل السبعينيات والانتباه المتزايد لحالات التخلف عن التسديد وحالات الغش قد جعلا بعض الناس يطالبون إما بإعادة تحديد أهداف برامج القروض الاتحادية الخاصة «بالتعليم العالي» بمعناه التقليدي، أو بتطوير سياسات مساعدات مالية منفصلة تعالج الحاجات المتميزة لأنماط مختلفة اختلافاً أساسياً من مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي والطلبة الذين تخدمهم (وود 1997). وقد قاوم القطاع العقاري مثل هذه المقترحات بشدة. وهناك توتر مستمر آخر بين القطاعين الخاص والعام للتعليم العالي التقليدي لمدة سنتين ولمدة أربع سنوات. ونظراً لأن مواصفات برنامج القروض قد تكون لها تأثيرات واسعة التنوع على القطاعين،

بسبب تراكيبها السعرية المختلفة، وزبائنها المختلفين نسبياً، فإن الصراع بين القطاعين العام والخاص يميل إلى التصاعد كلما اقتُرِحَت برامج قروض جديدة أو تغييرات في التعليمات الناظمة لها. وهناك نزاع ثالث مستمر منذ زمن طويل وينطوي على المناقشة الجدلية بين الذين يفضلون حجماً من القروض تحت السيطرة مقتصراً على الزبائن ذوي الدخل المحدود والمتوسط من ذوي الحاجات المالية غير الملباة بوضوح، وبين الذين يفضلون الحجم المتوسع والزبائن غير المحدودين إلى حد كبير، مع عدم الاهتمام بما إذا كان القرض قد استُخدِم بالفعل لأغراض السيولة أو للحاجة المباشرة (انظر هانسن 1987). وهناك نزاع أخير يتعلق بدور المصارف الخاصة الهادفة إلى الربح، ووكالات الإقراض في النظام. وإن ظهور الإقراض المباشر قد أبرز في الواجهة حشداً من القضايا المتعلقة بمكان الأسواق وحوافز الربح، في مقابل التوجيه والسيطرة الحكوميين في توسيع توفر المساعدة المالية (دين 1994؛ وبورد 2001).

ويرغم أنه من السذاجة أن يجادل المرء بأنه كان هناك إجماع على برامج القروض في أي وقت طيلة تاريخها منذ خمسينيات القرن العشرين، فإنه يبدو من الإنصاف أن نلاحظ أن الانقسامات كانت صارخة على نحو خاص منذ منتصف السبعينيات. وكما لوحظ آنفاً، فإن أولئك الذين وصفوا مساعدة «أسرة» أو «ائتلافاً» متفقين إلى حد كبير على قضايا المساعدات الطلابية في السنوات السابقة راحوا يتحسرون على انهيار التوافق في السنوات الأخيرة[10]. وكان أكثر الأوصاف جذرية لتآكل الإجماع في سياسة القروض الاتحادية هو وصف كرامر وفان دوزن (1986). فهما يجادلان بأنه في السنوات المبكرة من برامج المساعدة الاتحادية للطلبة كانت صفقة المساعدة الطلابية مبنية على عدة عوامل مقبولة بصورة عامة، وهي: توقع مستوى من إسهامات الوالدين لحضور الطلاب يعادل قدرة الوالدين على الدفع كما هو متفق عليه من تحليل الاحتياجات، والطرائق، وتوقع إسهام الطلبة بأموال «مساعدة ذاتية» مسحوبة من مدخراتهم وتحصيلاتهم الخاصة، والاعتقاد بأن المساعدة الكلية لن تتجاوز الفرق في التكاليف وإسهامات الطلاب والوالدين. ويجادل كرامر وفان دوزن بأن برنامج قروض الطلبة المضمونة كانت منذ

بدايتها بالفعل تتدخل وتطمس كل جانب من جوانب هذا التوافق الطويل الأمد بين إداريّي المساعدات، والحكومة والطلاب وعائلاتهم. وفي إعادة نظر أحدث في القضية نفسها، لاحظ كرامر أن الاعتماد المتزايد على القروض الطلابية يقوض الافتراض الطويل الأمد لدى أسرة المساعدات بأن المنح هي الطريقة المناسبة لخلق التكافؤ في الفرص التعليمية: «إن برامج المنح تقلل عدم المساواة في الموارد، ولكن برامج القروض تديم عدم المساواة عندما يصبح الخريجون المحدودو الدخل مدينين أكثر من معاصريهم المرفهين». (1991 آ، ص 25). ويتابع كرامر ليجادل بأن هذا يقوض الأساس المنطقي لعملية التساوي التي كانت مركزية في توافق السنوات الماضية.

التطوير المتدرج للسياسة

إن صنع سياسة القروض الاتحادية كان بطبيعته تدريجياً باطراد ثابت. قد يتحدى بعض الناس هذا الموضوع الخامس والأخير في تاريخ برامج القروض. ويلاحظ على وجه الخصوص أن هناك أمثلة على تغييرات في سياسة القروض الاتحادية قائمة على أساس قرارات سياسية مطلعة طويلة الأمد ومخططة تمت مناقشتها. ففي العقد الماضي من السنين وحده رأينا تطويرات ابتكارية مثل بروز البرامج الاتحادية للإقراض المباشر، والالتزام بالقروض غير المدعومة كنهج لمقاربة سياسية، ومع ذلك فقد ظل تحقيق تطوير متكامل للسياسة صعباً كما كان دوماً. وفي معظم الجوانب كانت التغييرات في سياسة القروض نتيجة لمداولات في السياسة متراكمة تدريجية كردود فعل في الغالب الأعمّ، تحفزها وتحركها ضغوط مالية وسياسية مباشرة وفورية. ففي الثمانينيات، على سبيل المثال، كان الكونغرس يعمل بشكل متكرر ببساطة للحفاظ على برامج القروض القائمة في وجه إدارة معادية وليس لإعادة فحص أي عقيدة جوهرية أو خصائص تشغيلية لتلك البرامج. وفي التسعينيات اتفق الكونغرس والإدارة على إطلاق مبادرة إقراض مباشر، ولكن ذلك كان فقط في سياق المحافظة على خيارات إيصال للقروض المضمونة القائمة أصلاً من قبل، والمدعومة من القطاع الخاص. وهكذا، فحتى التغييرات التي تبدو حساسة قد يكون من المرجح أن تظهر

على أنها تراكم من قرارات هامشية أكثر من كونها نتيجة إعادة نظر جذرية أساسية.

وتحت هذا الضوء يبدو من المعقول التشكك فيما إذا كان هناك فعلاً تحول فلسفي زلزالي نحو القروض في البرامج الاتحادية (كما توحي بذلك بعض الأدبيات المنشورة حديثاً)، أم ببساطة انعطاف متزايد باستمرار (ولكنه ظل مهملاً لم ينظر فيه أحد) نحو قروض من كونغرس لديه كمية محدودة من المال وقدرة محدودة على تحمل المناقشة الفلسفية. إن الانفجار الحالي في القروض المتزايدة قد نجم عن عملية صنع للسياسة بصورة تراكمية ومسيسة بثبات مطرد، وليس عن مداولات مركزة على أهداف إستراتيجية على المدى الأطول[11].

وقد لاحظ محللون كثيرون الاتجاه التاريخي نحو النزعة التراكمية التدريجية في سياسة المساعدات المالية الاتحادية (انظر مثلاً مكفيرسون وشابيرو 1991؛ وهيرن 1993). ومن الجدير بالملاحظة أن مومبر (1996، ص73-74) قد جادل بأن:

> صانعي السياسة، في محاولاتهم لإزالة حواجز أسعار الكليات، لم يعملوا كقوة موحدة تنفذ خطة شاملة بحرص وعناية، بل إن النمو في برامج مساعدات الطلاب قد ظهر على وجه العموم من مفاوضات متواصلة بين مجموعات من الشخصيات الدائمة التغير تقوم بمراجعات صغيرة، متقطعة بين حين وآخر، وتدريجية متراكمة. ومع بروز مشكلات أو ظروف جديدة، كانت تجري بعض التعديلات في كل واحد من البرامج وفي العلاقات بين تلك البرامج. ومع تفتح هذه الوقائع على مدى ثلاثين عاماً، لم يتمكن فرد واحد أو رأي واحد من السيطرة على العملية. ومن هنا فإنه لا يستطيع أي طرف أن يزعم أن له فضلاً في حالات نجاح البرامج، ولا يجب أن يقبل أحد الملامة على حالات فشلها.

وهذه النقطة العامة تظل ثابتة وصحيحة على نحو خاص بالنسبة لسرعة ازدهار برامج القروض. ففي البيئة التي لا تكون فيها مساعدات الطلبة ذات مكانة عالية جداً على قائمة اهتمام صناع القرارات الاتحاديين، وفي البيئة التي لا تتوافر فيها

الموارد والطاقة لإجراء تغيير جذري في أدوات التعليم ببساطة، كانت برامج القروض تعيش من سنة إلى أخرى في عزلة غريبة مؤقتة: فكانت الصحافة الشعبية، وأعضاء الكونفرس، والمحللون، «يفضحونها» كونها شيئاً معيباً وناقصاً، ومع ذلك فلم تتغير تغيراً مهماً يُذكَر[12].



خاتمة

ارتفاع المكانة المركزية للقروض في السياسة الاتحادية

إن لهجة التمنع والأسف الحالية في المناقشات المحيطة بالمساعدات الاتحادية للطلبة مثيرة للذهول تاريخياً. فتحليلات هذه المساعدات المكتوبة في منتصف السبعينيات كانت تميل إلى إعطاء صورة إيجابية لتاريخ هذه البرامج وأدائها، مؤكدة مواضيع التفاؤل بالتقدم، والنمو، والضبط والسيطرة (انظر مثلاً فايف 1975؛ وليزلي 1977). غير أن التحليلات التي كتبت منذ ذلك الحين تميل إلى التركيز على الخلل، وانعدام الإنصاف، والتعقيد، ونقص الكفاءة، والتنظيمات السيئة الإدارة، والطريق المسدودة العقيمة بين المجالات، والصراع السياسي، والحاجة إلى إصلاح كبير[13]. ومن المؤكد أن المناقشات المستمرة حول المنح في مقابل القروض كأدوات لخلق الفرص التعليمية، والأشكال المباشرة في مقابل الأشكال التقليدية من تقديم القروض، واستخدام الإعفاءات الضريبية كآليات للمساعدة ومكانة الفضل والجدارة في جهود المساعدة، وغيرها من القضايا الفلسفية تشير كلها إلى أنه ليس هناك شيء يمكن الافتراض بأنه ثابت ومستمر. والحق أنه كما جادل سبنسر بتفهم، فإننا في مجال التعليم العالي قد نكون في عصر جديد لم يعد يمكننا فيه التسليم حتى بفكرة «الالتزام الاتحادي بإتاحة «الوصول» للطلبة ذوي الدخل المحدود». (1999، ص 116).

وكان تصاعد خيبة الأمل بالسياسة الاتحادية لمساعدات الطلبة متوازياً بشكل مباشر مع تصاعد برامج القروض كونها أدوات وعناصر في تلك السياسة. ويبدو أن الانتقادات المعاصرة لمساعدات الطلبة الاتحادية تركز في أغلب الحالات على المشكلات في برامج القروض. وبالطبع فقد يكون هذا التوقيت المتوازي مصادفة[14]، وحتى لو كان هناك شيء ملموس مادياً في هذا الترابط فإن اكتشاف التوازي يستدعي سؤالاً عن الأسباب. فهل الاستخدام المتزايد للقروض هو رد فعل لخيبة الأمل في فعالية وكلفة الأشكال الأخرى من مساعدات الطلبة؟ وهل خيبة الأمل في برامج المساعدات الاتحادية

هي ردة فعل جزئية لتضاؤل تركيزها على المنح؟ وهل المشكلات المتصورة مع برامج القروض هي بشكل رئيس مشكلات عدم الكفاءة في إيصالها أم أنها بشكل أساسي أكثر مشكلات نابعة من التركيز على القروض نفسها؟ وما هي العوامل الأخرى (مثل تزايد التشكك الاجتماعي في برامج المساعدة الحكومية المباشرة عبر مجالات الصحة والرفاه وكذلك التعليم) التي قد تغذي خيبة الأمل في المساعدات الاتحادية للطلاب وتنامي القروض الاتحادية؟ إن أي استنتاجات متعلقة بالتوازي يجب أن تظل «مرنة» إلى حدّ ما. ومع ذلك فإن كثيراً من المراقبين يقترحون أن للتوازي أساساً مادياً ملموساً (انظر مثلاً سانت جون 1994 ب).

ومما لا شك فيه أن التركيز المتنامي على القروض والتركيز المتنامي الموازي على تلبية احتياجات الطبقة المتوسطة وعلى تحويل المسؤولية من الوالدين إلى الطلبة يمثلان أكثر التغييرات جذرية في البرامج الاتحادية من منتصف السبعينيات. وفيما عدا ذلك فإن برامج المساعدة الاتحادية نفسها لم تتغير بشكل كبير (كيبل 1987؛ وموميبر 1996). ومن المؤكد أن التركيبة السكانية لطلاب مرحلة ما بعد التعليم الثانوي قد تغيرت منذ تلك المرحلة المبكرة، فزاد عدد الطلاب الذين تجاوزوا سن الثانية والعشرين (وبالتوازي مع ذلك، زاد عدد الطلاب المستقلين مالياً)، وعدد الطلاب المعيلين لقاصرين، وعدد الطلاب الدارسين بوقت جزئي غير متفرغ (وزارة التعليم الأمريكية 2001). وكانت هذه التغييرات كبيرة ومفاجئة، ولعلها غذّت شعوراً بين صناع السياسة بأن طلبة الكليات لم يعودوا من السكان الشباب والمحتاجين بشكل واضح. ولكن من المهم أن نتذكر بأن القروض الطلابية تقدم بأعداد كبيرة لجماهير الطلبة ذوي الأعمار التقليدية، وليس فقط «للطلبة الجدد» من بين السكان. فتحول سياسات المساعدة ليس مجرد ظاهرة مبنية على أساس سكاني.

وبقدر تركز اهتمامنا على الطالب الذي يتراوح عمره بين 18 و24 عاماً، فإن التحول إلى القروض يمكن عدها تحولاً في مسؤولية جيل عن دفع نفقات تعليمه في الكلية. وكما لحظنا آنفاً، فإن إحدى العقائد الجوهرية في برامج المساعدة قبل أواخر سبعينيات

القرن العشرين كانت فكرة مسؤولية الوالدين عن دفع حصة كبرى من تكاليف تعليم أطفالهم في مرحلة ما بعد الدراسة الثانوية. ذلك أن حسابات الحاجة والاستحقاق بخصوص المنح وبرامج العمل والدراسة قد افترضت وجود إسهامات كبيرة من الوالدين ولم تترك مجالاً لإحلال المساعدة الاتحادية محل تلك الإسهامات المتوقعة. وفي أوائل سنوات برامج القروض الطلابية المضمونة، تحمل كثير من الوالدين حتى تسديد قروض أطفالهم (كرامر 1991 ب). غير أن الطلبة الآن يدفعون بوضوح مبالغ أكثر لتعليمهم العالي في الكليات. وبما أنهم –وليس والديهم– هم الذين يدفعون أكثر ويراكمون مستوى ديون كبير، فإن من غير المحتمل أن تكون هناك نفس الاحتمالات لتلقي أطفالهم بدورهم إعانة من والديهم كتلك التي كان يتلقاها أبناء أجيال الستينيات والسبعينيات[15].

ويرى مكفيرسون وشابيرو أن عبء دفع تكاليف الكليات عبر الأجيال هو «ميثاق فيما بين الأجيال» وتقلقهما عواقب خرق ذلك الميثاق: «إن التناظر بين جيلنا والجيل اللاحق في عملية الدفع سيظل قائماً ما دام كل جيل يوافق على إدامة السلسلة. ويستطيع أي جيل أن يتحرر من هذا الالتزام بقبول سخاء الوالدين ورفض مساعدة أطفاله» (1991، ص 174-175). وقد وصف هارتل تغييرات العقدين الماضيين بطريقة مماثلة: «لقد قررت الولايات المتحدة من الناحية العملية أن تحول عبء تمويل التعليم العالي إلى كاهل الطلبة أنفسهم. وهكذا تمزق الميثاق الاجتماعي الذي كان يفترض أن جيل البالغين سيدفع تكاليف التعليم العالي للجيل اللاحق». (1994، ص A52).

وقد وقع العبء الأكبر لهذه الحركة نحو القروض على كاهل ذوي أرضية الدخل المنخفض. وبرغم عدم تناقص المجموع الكلي للقروض الطلابية على مستوى الأمة، وبالرغم من أن النمو في مساعدة كل طالب متفرغ للتحصيل العلمي قد تجاوز النمو في أجور التعليم، فإن هذا النمو راح تركيزه على الحاجة المالية يتناقص شيئاً فشيئاً. وبينما أحرزت المنح القائمة على أساس الحاجة المحلية نمواً متواضعاً، فإن القروض قد نمت بشكل كبير ومفاجئ، ولاسيما على شكل قروض غير مدعومة وغير قائمة على أساس الحاجة، حيث تعطى إلى الطلبة عبر مستوى الدخل. وعلاوة على ذلك، فقد كان هناك

نمو في المنح التي لا تقوم على أساس الحاجة، مع زيادة كبيرة ومفاجئة في المساعدات المقدمة من الولايات والمؤسسات والقائمة على أساس الجدارة في خدمة غير متناسبة للطلبة من خلفيات الدخل المتوسط والعالي (انظر مكفيرسون وشابيرو 1998). وهذان الاتجاهان معاً يجعلان الزيادة في المجموع الكلي للمساعدة بركة مخلوطة بالشوائب للطلبة ذوي الدخل المنخفض: فقد حدث هبوط مهم في المساعدة الشاملة القائمة على أساس الحاجة المالية. وحسبما يرى مجلس الكليات (2000 ب)، فإن المساعدة القائمة على أساس الحاجة على المستوى الوطني قد هبطت من نحو 80 بالمئة من كل المساعدات قبل عشر سنوات إلى أقل من 60 بالمئة الآن.

إن المساعدة للطلبة ذوي الدخل المنخفض تأتي بصورة متزايدة على شكل يتطلب تسديدها. وهذا النمط يواصل إرث حرمان أولئك الطلبة بالمقارنة مع الطلبة الذين تستطيع عائلاتهم تحمل استعمال مدخراتها ودخلها الحالي أن تدفع تكاليف حضورهم في الكليات. وليس عجيباً أن تميل المنح إلى إضفاء تأثيرات إيجابية على تسجيل خريجي المدارس الثانوية في الكلية وفي خياراتهم أكثر من تأثيرات القروض، كما أن الطلبة ذوي الدخل المنخفض أكثر تحسساً من الطلبة الآخرين في قرارات تسجيلهم إزاء جوانب الأسعار والمساعدات، بما في ذلك التمييز بين المنح والقروض (انظر هيلر 1997؛ وكامبين وهوسلر 1998؛ ومكفيرسون وشابيرو 1998؛ وكابريرا وشركاه 2000). وليس هناك دليل في أدبيات البحوث على أن فعالية مساعدة القرض في تحسين وصول الطلبة ذوي الدخل المحدود تعادل فعالية مساعدة المنحة (انظر مثلاً سانت جون ونويل 1989؛ وسانت جون 1994 آ، 1994 ب). ولذلك فإنه مع ابتعاد السياسة الوطنية عن تمويل المنح، فإنها قد ابتعدت عن تمويل نوع من المساعدة التي من المرجح أن تضمن وصول الطلبة ذوي الدخل المحدود، وخياراتهم، وصمودهم المستمر.

وهكذا فإن التحول من المنح إلى القروض لا يخلو من تبعات مثيرة للقلق. وفي هذا الصدد فإنه ليس من الصعب أبداً النظر إلى نمو برامج القروض الاتحادية عبر عدسة مظلمة. فنموها يتصادف مع مقطع مثير للقلق في تاريخ المساعدات الطلابية. ومع ذلك

فإن من المهم أن نتذكر الجوانب الإيجابية في هذه البرامج كذلك. وقد قدّر أحد المحللين أن دولاراً واحداً من الإنفاق الاتحادي على برامج القروض المضمونة غير المباشرة قد يولد مبلغاً إضافياً يصل إلى دولارين ونصف دولار من القطاع الخاص لتمويل حضور الطلبة في مجال التعليم العالي (مومبر 1996). ولعل تصور نظام تعليم لاحق للدراسة الثانوية بدون برامج القروض هذه (وبدون تعويض جزء كبير من خسارتها بالمزيد من الإنفاق الاتحادي على المنح وأشكال المساعدة الأخرى) يعني تصور نظام فيه عدد أقل بكثير من طلبة ما بعد التعليم الثانوي والمؤسسات[16]. وكما لوحظ هنا من قبل، فإن تقويمات فعالية الكلفة للقروض الطلابية قد تكون محبِّذة لنهج القروض أكثر من مجرد التقويمات الموجهة نحو الفعالية المحضة.

وفي عام 1991 لاحظ الاقتصادي وعميد الكلية الأسبق ديفيد برينمان أن جهد القرض الاتحادي المضمون للطلاب «تنامى مثل توبسي، على نحو عشوائي، وبدون أي بوصلة داخلية على ما يبدو، ولكنه تكيف مع الاحتياجات المتغيرة للطلاب، والمقرضين، والمؤسسات. وبهذا الاعتبار فإنه برنامج يسهل انتقاده. ومن المحتمل أنه ليس هناك شخص يبدأ من الصفر سيقوم بتصميم ما نجده لدينا اليوم. ومع ذلك، وبرغم كل عيوب هذا القرض الاتحادي المضمون فإنه يحتل الآن موقعاً مركزياً في تمويل التعليم العالي في هذا البلد». (1991، ص 386). وبعد ذلك بعشرة أعوام، فإن ذلك الاستنتاج لا يزال منطبقاً وقائماً، وهو لا ينطبق على برامج القروض المضمونة فحسب، بل وكذلك على برامج القروض الاتحادية الأخرى. ونظراً لاستمرار المكانة المركزية لبرامج القروض الاتحادية، فإنه ليس من المحتمل أن تختفي، أو حتى تتناقص كثيراً في أي وقت في المستقبل القريب. إن ما يبدو أهم شيء الآن هو الاستجابة على نحو مناسب للدروس التي تم تعلمها في تطور هذه الجهود الكثيفة الشديدة الأهمية في المجال التعليمي.

إشادات

يعترف المؤلفان بامتنان بالمساعدة البحثية التي قدمها جيمس إيك، والتعليقات المساعدة من كيث جوزيف وإدوارد سانت جون.

الحواشي

(1) إن مجموع المساعدات مقتبس من مجلس الكليات (2000 ب) ويشمل المساعدات من المصادر الخاصة المدعومة من قِبَل الحكومة الاتحادية (مثل المساعدة المقدمة من برنامج ستافورد المدعوم للقروض الطلابية المضمونة).

(2) لقد استمرت هذه القروض تحت أسماء مختلفة، وهي تسمى حالياً قروض باركنز.

(3) للاطلاع على تفحص أكثر تفصيلاً لتاريخ قروض الطلبة الاتحادية، انظر هيرن (1998).

(4) قبل عشرين عاماً، لاحظ مورس (1977) أن المسؤولين الاتحاديين كانوا منذ البدايات في عام 1958 يقللون باستمرار من قيمة الطلب على القروض في صفوف طلبة الكليات. وقد استمر هذا النمط حتى الوقت الحالي.

(5) في سنوات البرامج المبكرة، كان هذا يعني المجالات العلمية والهندسية المدعومة من قبل برنامج NDSL للقروض الطلابية، ولكن مع إدخال خيارات التسديد من الدخل الاتحادي الطارئ أو المحتمل في الآونة الأخيرة، صار التركيز على المجالات القليلة الدفع ولكنها ذات قيمة، كالتدريس. غير أنه ليس هناك دليل ثابت على أن تقديم مثل هذه القروض قد أحدث تحويلاً في اقتراض الطلاب، أو زاد الوصول، أو أثر على أهداف الطلاب المهنية (بورد 1998).

(6) في عام 1989-1990 دعمت الحكومة الاتحادية خمس محاولات قروض هي: قروض باركنز، والقروض المشروطة بالدخل، وقروض ستافورد المدعومة، وقروض SLS، وقروض PLUS. وبعد ذلك بعشرة أعوام، دعمت الحكومة ثمانية جهود أخرى للقروض، هي قروض بيركنز، وقروض ستافورد المدعومة بموجب برنامج قروض فورد المباشرة، وقروض ستافورد غير المدعومة بموجب برنامج قروض فورد

المباشرة، وقروض PLUS بموجب برنامج قروض فورد المباشرة، وقروض ستافورد المدعومة بموجب برنامج قروض التعليم العائلية، وقروض SLS بموجب برنامج قروض التعليم العائلية، وقروض PLUS بموجب برنامج قروض التعليم العائلية. وبرغم أنه بوسع المرء أن يجادل بأن التمييزات ضمن هذه المحفظة المتنوعة تصبح أوضح عند تفحصها، فإن مما لا شك فيه أن هذه المجموعة المصفوفة تخيف الطلبة وأسرهم وموظفي المساعدات وصناع القرارات كذلك.

(7) الواقع أن أكثر القرارات تأثيراً واستشهاداً بها حول برامج قروض الطلبة كانت هي التي أجراها كل من مكتب الإدارة والميزانية، ومكتب الميزانية التابع للكونغرس، ومكتب تدقيق الحسابات العام، وليس قرارات وزارة التعليم.

(8) هناك مشكلات مشابهة تنطبق -ولو بدرجة أقل من الوضوح- على برنامج قروض بيركنز المرتكزة على الحرم الجامعي. وقد أوضح جون مورس، المسؤول السابق في مجلس التعليم الأمريكي ومدير (NDSL 1977) كيف كان إشراف الإدارة يثير مشكلة منذ بداية برنامج الـ NDSL في أواخر الخمسينيات. كما لاحظ دين (1994) أن مشكلات ضبط الجودة النوعية كانت تستمر في البرنامج بسبب ضعف حوافز التقويم والإشراف المحكم الصارم.

(9) لقد لاحظ كيث جوزيف، وهو مدير قديم للمساعدة المالية، أن البيانات الموجودة عن قروض الطلبة كثيراً ما كانت تقلل من حجم تلك القروض، لأن كثيراً من المقرضين والقروض من القطاع الخاص غير محددين في المسح العادي وأساليب البرنامج في الإبلاغ عنهم. ولهذا السبب، فإن تحليلات مستوى ديون الطلاب كثيراً ما تكون مرتكزة على معلومات ضعيفة (اتصال شخصي، في 19 كانون الأول/ ديسمبر، 1995).

(10) من الملحظ بشكل خاص أن المناقشة حول التجديد الوحيد في السياسة في عقد التسعينيات، وهو إقراض الطلبة المباشر، قد تميزت بمنازعات مريرة بين أصحاب الضغوط المصلحية وصناع السياسة حول الدور المناسب لمؤسسات القطاع الخاص في إيصال المساعدات (بارسونز 1997؛ وكوك 1998؛ وهيرن 2001 ب).

(11) أنا مدين بهذه الرؤية المعمقة لكيث جوزيف (اتصال شخصي في 19 كانون الأول/ ديسمبر 1995).

(12) لا يزال من غير المعروف ما إذا كانت الإصلاحات الأخيرة في الإقراض المباشر، والتخفيضات الضريبية، وبرامج الائتمان الضريبي تعمل كونها تعديلات هامشية إضافية أم أنها إصلاحات كبرى لسياسة المساعدات؛ أما في الوقت الحاضر فإن الأدلة كما يبدو تميل لترجيح التفسير الأول (كين 1999).

(13) للاطلاع على أمثلة لتحليلات تؤكد على واحد أو أكثر من هذه المواضيع، انظر مورتينسون (1990)، ومكفيرسون وشابيرو (1991 و1995)، ودين (1994)، وموبر (1996) وكونينغهام وباركر (1999).

(14) وعلى سبيل المثال، فإن انتقادات الجهود الاتحادية قد زادت في مناطق واسعة التنوع وليس فقط في مجال سياسة المساعدات المالية.

(15) تنطوي هذه الملاحظة ضمنياً على إدانة لجيل تزايد ولادات الأطفال: ذلك أن الوالدين في الثمانينيات والتسعينيات، الذين دخل كثير منهم الكليات في بيئة السبعينيات الغنية بالمنح، ربما يسعون إلى تخليص جيلهم من عبء دفع نفقات الكليات. وقد يكون ذلك قاسياً وسطحياً أكثر من اللازم على أي حال. فكثير من أولئك الوالدين يكافحون اقتصادياً، وكثير منهم منهمكون بأنفسهم في برامج تعليمية وتدريبية باهظة الكلفة. ذلك أن معدل عمر الداخلين في مرحلة التعليم ما بعد الثانوي آخذ في الارتفاع في السنوات الأخيرة، حيث يدخل في هذه المرحلة كثيرون ممن هم في الثلاثينات والأربعينات والخمسينات من أعمارهم (وزارة التعليم الأمريكية 2001).

(16) وأكثر من ذلك فإن غياب البرامج من شأنه أن يترك تأثيرات متكاثرة ليس على المؤسسات والطلبة فقط، بل وكذلك على الاقتصاد الوطني والمحلي، عندما تقوم المصارف والمؤسسات المالية الأخرى بتقليص أحجام القروض، واحتمال تقليص أعداد موظفيها. كما أن عدد المستفيدين من برامج القروض على مدى الأعوام منذ سنة 1958 هو أكثر مما يمكن أن يتصوره المرء في بادئ الأمر.

المراجع

اللجنة الاستشارية لمساعدات الطلبة المالية، 2001: **منع الوصول: إعادة التزام الأمة بتكافؤ الفرص التعليمية** (واشنطن، مقاطعة كولومبيا): كاتب المقال.

س. بابياك وج. غليكمان 2001: **عمل المساءلة عن النتائج: معدلات التخلف عن تسديد قروض الكلية مستمرة في الهبوط** (تصريح صحفي لوزارة التعليم الأمريكية في 19 أيلول/ سبتمبر).

د. و. برينمان 1991: «قروض الطلبة المضمونة: نجاح عظيم أم فشل تعيس؟» في كتاب ASHE: **قراءة في تمويل التعليم العالي**، تحرير د. و. برينمان، ول. ل. ليسلي، ور. ي. آندرسون، ص 377-387 (مرتفعات نيدهام، بولاية مونتانا: جين).

س. بورد 1998: قليل من المقترضين يسددون قروض الطلبة عن طريق نظام «خطة الدخل»، في مجلة **تاريخ التعليم العالي**، المجلد 45، العدد (5) (25 أيلول/ سبتمبر).

س. بورد 2000: «هل يجب أن يخشى المقترضون تحول قروض الطلبة إلى كائن ضخم مخيف؟ النمو الكثيف لسالي ماي قد يعيد تشكيل صناعة القروض»، مجلة **تاريخ التعليم العالي**، المجلد 46، العدد (49) (11 آب/ أغسطس).

س. بورد 2001 «إدخال قوى السوق إلى برنامج القروض»، مجلة **تاريخ التعليم العالي**، المجلد 47، العدد (21) (2 شباط/ فبراير).

آ. ف. كابريرا؛ ب. ت. تيرينزيني، وآ. م. برنال 2001 **تسوية ميدان اللعب: الطلبة ذوو الدخل المنخفض في التعليم بعد الثانوي**، تقرير من مجلس الكليات (واشنطن - مقاطعة كولومبيا، مجلس الكليات).

د. آ. كامبين ود. هوسلر 1998: «كيف تؤثر القروض على قرارات الطلاب التعليمية؟ الوصول، والتطلعات، واختيار الكلية والصمود» في كتاب: **إرغام الطلبة على الغرق في**

الديون: قروض الكليات والسياسة العامة، تحرير: ر. فوسي وم. بيتمان، ص 85-104 (نيويورك، مطبعة كلية التربية).

مجلس الكليات، 1993: اتجاهات في المساعدات الطلابية: من 1983 إلى 1993 (واشنطن، مقاطعة كولومبيا): كاتب المقال.

مجلس الكليات 1995: اتجاهات في المساعدات الطلابية: من 1985 إلى 1995 (واشنطن مقاطعة كولومبيا): كاتب المقال.

مجلس الكليات 2000 آ: اتجاهات في تسعير الكليات (واشنطن مقاطعة كولومبيا): كاتب المقال.

مجلس الكليات 2000 ب: اتجاهات في المساعدات الطلابية (واشنطن، مقاطعة كولومبيا): كاتب المقال.

س. ي. كوك 1998: الضغط من أجل التعليم العالي: كيف تؤثر الكليات والجامعات على السياسات الاتحادية (ناشفيل بولاية تنيسي: مطبعة جامعة فندربيلت).

آ. ف. كانينغهام وت. باكر 1999: حالة انتشار: تحديد المساعدة الطلابية في مرحلة تعدد الأغراض (واشنطن – مقاطعة كولومبيا: معهد سياسة التعليم العالي).

ج. دين: تشريع البرنامج الاتحادي لقروض الطلاب المباشرة كانعكاس لعملية صنع سياسة التعليم، في كتاب: قضايا وطنية في التعليم: خدمة المجتمع وقروض الطلبة، تحرير ج. جنينفر، ص 157-178 (بلومنغتون،/ إنديانا: في دلتا كيبا انترناشنال).

ت. ج. ديلاوري 1990: «سبعة عشر تغييراً في 4 سنوات: جونز هويكنز تتصارع مع قواعد قروض جديدة»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 37، العدد (14) (5 كانون الأول/ ديسمبر): ص A24.

س. ب. دريتش 1982: معايير لتقديم بدائل القروض الطلابية: تقرير للجنة الوطنية للمساعدات المالية للطلاب (نيوهافن – كونيكتيكوت: معهد الدراسات السكانية والاقتصادية).

ج. د. فايف: «تطبيق أهداف المساعدة المالية للطلاب»، تقرير AAHE /ERIC رقم 10 عن بحوث التعليم العالي (واشنطن – مقاطعة كولومبيا: رابطة التعليم العالي الأمريكية).

ت. آ. فلينت 1991: «ملحوظات تاريخية على التنظيم في البرنامج الاتحادي لمساعدة الطلبة»، مجلة المساعدة المالية للطلبة، المجلد 21، العدد (1): ص 33-47.

ر. فوسي 1998: «النمو المدوخ للبرنامج الاتحادي لقروض الطلبة: متى تحدث نوبة الدوخة؟» في كتاب إغراق الطلبة بالديون: قروض الكليات والسياسة العامة، تحرير ر. فوسي وم. بيتمان، ص 7-18 (نيويورك: مطبعة كلية التربية).

م. فريدمان 1962: الرأسمالية والحرية (شيكاغو: مطبعة جامعة شيكاغو).

د. آ. جيلسباي ون. كارلسون 1983: اتجاهات في مساعدات الطلبة 1963-1983 (واشنطن – مقاطعة كولومبيا: مجلس الكليات).

ل. ي. غلاديو 1983: «اتجاهات إضافية للمساعدات الطلابية» في: كراس المساعدات المالية للطلبة، تحرير ر. هـ. فينسك ور. ب. هاف وشركاهما، ص 399-433 (سان فرانسيسكو: جيسي باس).

ل. ي. غلاديو (محرراً) 1989: إصلاح جذري أم تغيير تراكمي تدريجي؟ بدائل سياسة القروض الطلابية لدى الحكومة الاتحادية (واشنطن – مقاطعة كولومبيا: مجلس الكليات).

ل. ي. غلاديو وت. ر. وولانين 1976: الكونغرس والكليات: السياسات الوطنية للتعليم العالي (لكسنغتون – مونتانا): د. س. هيث.

ج. س. هانسن 1987: قروض الطلبة: هل هي تبهظ كاهل جيل؟ (نيويورك: مجلس الكليات).

ت. و. هارتل 1991: «تطور بدائل تمويل التعليم العالي وآفاق احتمالاتها»، في كتاب: طرق جديدة لدفع نفقات الكلية، تحرير آ. م. هويتمان ور. هـ. كوف، ص 33-50 (نيويورك: مجلس التعليم الأمريكي ودار مكملان).

ت. و. هارتل 1994: «كيف يدفع الناس للكلية: تحوّل كبير ومفاجئ»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 41 (9 تشرين الثاني/ نوفمبر): A52

ر. و. هارتمان 1971: «قروض الطلبة» في كتاب: تمويل التعليم العالي: بدائل للحكومة الاتحادية، تحرير م. أورفيغ، ص 177-199: (مدينة آيوا – ولاية آيوا: برنامج اختبارات الكيات الأمريكي).

ج. هارفي وج. إيمرواهر 1995: «في الشارع الرئيسي وفي غرفة القسم الداخلي: التصورات العامة للتعليم العالي»، مجلة السجل التعليمي، المجلد 76، العدد (4) (الخريف)، ص 51-55.

ج. س. هيرن 1993: «مفارقة النمو في المساعدة الاتحادية لطلبة الكليات: 1965-1990»، في كتاب التعليم العالي: كراس عن النظرية والبحوث، المجلد التاسع، تحرير ج. س. سمارت، ص 94-153 (نيويورك: مطبعة آغاثون. معاد طبعه في كتاب: تمويل التعليم العالي: النظرية، والبحث، والسياسة، والتطبيق، تحرير م. ب. بولصن وج. س. سمارت، ص 439-460 (نيويورك: مطبعة آغاثون، 2001).

ج. س. هيرن 1998: «نمو التوجه للقروض في السياسة الاتحادية للمساعدات المالية: وجهة نظر تاريخية»، في كتاب إغراق الطلبة بالديون: قروض الكليات والسياسة العامة، تحرير ر. فوسي وم. بيتمان، ص 47-75 (نيويورك: مطبعة كلية التربية).

ج. س. هيرن 2001 آ: «الوصول إلى التعليم بعد الثانوي: تمويل الإنصاف في سياق آخذ بالتطور» في كتاب تمويل التعليم العالي: النظرية، والبحث، والسياسة، والتطبيق، تحرير م. ب. بولصن وج. س. سمارت، ص 439-460 (نيويورك: مطبعة آغاثون).

ج. س. هيرن 2001 ب: خاتمة لـ «مفارقة النمو في المساعدة الاتحادية لطلبة الكليات: 1965-1990» في كتاب: تمويل التعليم العالي: النظرية، والبحث، والسياسة، والتطبيق، تحرير م. ب. بولصن وج. س. سمارت، ص 316-320 (نيويورك: مطبعة آغاثون).

و. ي. هيللر 1997: «استجابة الطلبة للأسعار في التعليم العالي: استكمال لليزلي وبرينكمان»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 68، العدد (6)، ص 624-659.

و. ب. جونستون 1999: «مقدمة» في كتاب: تمويل التعليم في الكلية: كيف يعمل، وكيف يأخذ في التغير، تحرير ج. كنغ (فينيكس - آريزونا: مجلس التعليم الأمريكي ومطبعة أوريكس).

ت. ج. كين 1999: «إصلاح حالات دعم التعليم العالي»، في كتاب تمويل التعليم في الكلية: سياسات الحكومة والأولويات التعليمية، تحرير م. هـ. كوسترز، ص 53-75 (واشنطن - مقاطعة كولومبيا: مطبعة AEI).

ف. كيبل 1987: «مقارنة قوانين التعليم العالي، 1965-1986: هل بلغت السياسة الاتحادية سن الرشد؟»، مجلة هارفارد إديوكاشينال ريفيو، المجلد 57، العدد (1): ص 49-67.

ج. ي. كنغ 1999: «أزمة أم فرصة مناسبة؟ لماذا يقترض الطلبة أكثر؟»، في كتاب: تمويل التعليم في الكلية: كيف يعمل، وكيف يأخذ في التغير، تحرير ج. ي. كنغ (فينيكس - آريزونا: مجلس التعليم الأمريكي ومطبعة أوريكس).

م. كرامر 1991 آ: «توترات في نظام المساعدة المالية للطلاب»، في كتاب: طرق جديدة لدفع نفقات الكلية، تحرير آ. م. هوبتمان ور. هـ. كوف، ص 21-32 (نيويورك: مجلس التعليم الأمريكي ودار مكملان للنشر).

م. كرامر 1991 ب: «تنويعات جديدة في قروض الطلبة»، في كتاب: طرق جديدة لدفع نفقات الكلية، تحرير آ. م. هوبتمان ور. هـ. كوف، ص 101-109: (نيويورك: مجلس التعليم الأمريكي ودار مكملان للنشر).

م. كرامر وو. د. فان دوزن 1986: «العيش على الاستدانة» في مجلة تشينج (التغيير)، المجلد 18، العدد (3) (أيار مايو/ حزيران - يونيو)، ص 10-19.

ل. ل. ليزلي 1977: فرص التعليم العالي: عقد من التقدم (تقرير ERIC / AAHE رقم 3 عن بحوث التعليم العالي) (واشنطن – مقاطعة كولومبيا: رابطة التعليم العالي الأمريكية).

م. س. مكفيرسون 1988: «حول تقويم تأثير المساعدات الاتحادية للطلبة»، مجلة إيكونوميكس أوف إديوكيشن ريفيو، المجلد 7، العدد (1) ص 77-84.

م. س. مكفيرسون وم. و. شابيرو 1991: حماية القدرة على دفع نفقات الكلية: الحكومة والفرص التعليمية (واشنطن – مقاطعة كولومبيا: مؤسسة بروكينغز).

م. س. مكفيرسون وم. و. شابيرو 1998: لعبة المساعدات الطلابية: تلبية الحاجة ومكافأة الموهبة في التعليم العالي الأمريكي (برينستون – ولاية نيوجيرسي: مطبعة جامعة برينستون).

ج.ب. ميرسوتيس 1998: «التنظيمات الاتحادية لمساعدة الطلبة: اللاحقة التالية» في كتاب: إغراق الطلبة بالديون: قروض الكليات والسياسة العامة، تحرير ر. فوسي وم. بيتمان، ص 76-84 (نيويورك: مطبعة كلية التربية).

ج. و. مورس 1977: «كيف وصلنا إلى هنا من هناك: ذكريات شخصية من الأيام المبكرة» في كتاب: قروض الطلبة: المشكلات وبدائل السياسة، تحرير ل. رايس، ص 3-15 (نيويورك: مجلس الكليات).

ت. ج. مورتينسون 1990: تأثير الاستخدام المتزايد للقروض بين عوائل الطلبة ذوي الدخل المحدود (مدينة آيوا – ولاية آيوا: برنامج اختبارات الكليات الأمريكية).

م. مومبر 1996: إزالة حواجز أسعار الكليات: ما الذي فعلته الحكومة ولماذا لم ينجح (أولباني: مطبعة جامعة ولاية نيويورك).

م. د. بارسونز 1997: السلطة والسياسة: صناعة السياسة الاتحادية للتعليم العالي في التسعينيات (أولباني: مطبعة جامعة نيويورك).

ك. ي. ردّ 1999: «الخصائص المتغيرة للطلبة المقترضين» في كتاب: تمويل التعليم في الكلية: كيف يعمل وكيف يأخذ في التغير، تحرير ج. ي. كنغ (فينيكس - آريزونا: مجلس التعليم الأمريكي ومطبعة أوريكس).

ك. ي. ردّ 2001: لماذا يقترض الطلبة كثيراً؟ اتجاهات وطنية حديثة في ديون الطلبة من القروض (واشنطن - مقاطعة كولومبيا: مكتب البحوث التعليمية وتحسينها).

آ. ب. سانت جون 1994 آ: «تقويم استراتيجيات أجور التعليم ومساعدات الطلبة: استخدام مقاييس الاستجابة للأسعار لتحفيز بدائل تسعيرية»، مجلة بحوث في التعليم العالي، المجلد 35، العدد (3): ص 301-335.

آ. ب. سانت جون 1994 ب: الأسعار، والإنتاجية، والاستثمار: تقويم الإستراتيجيات المالية في التعليم العالي، تقرير ASHE-ERIC رقم 3 حول التعليم العالي (واشنطن - مقاطعة كولومبيا: جامعة جورج واشنطن، مدرسة التربية والتنمية البشرية).

آ. ب. سانت جون وج. نويل 1989: تأثير المساعدات المالية للطلبة على الوصول إلى التعليم العالي: تحليل للتقدم، مع اهتمام خاص بتسجيل الأقليات، مجلة بحوث في التعليم العالي، المجلد 30، العدد (6): ص 563-581.

آ. ك. سبنسر 1999: «سياسات التعليم العالي الجديدة»، في كتاب: تمويل التعليم في الكلية: كيف يعمل وكيف يأخذ في التغير، تحرير ج. ي. كنغ (فينيكس - آريزونا: مجلس التعليم الأمريكي ومطبعة أوريكس).

م. تيرني 1980: «تأثير السعر المؤسسي الصافي على طلب الطلاب للتعليم العالي في الجامعات العامة/ الخاصة»، مجلة إيكونوميكس أوف إديوكيشن ريفيو، المجلد 2، العدد (4): ص 363-383.

وزارة التربية الأمريكية 2000: حالة التعليم (واشنطن - مقاطعة كولومبيا).

كاتب المقال.

وزارة التربية الأمريكية 2001: خلاصة مجموعة الإحصاءات التعليمية لعام 2000 (واشنطن – مقاطعة كولومبيا): كاتب المقال.

مكتب المحاسبة العامة الأمريكي 1995: سلسلة ذات مخاطر كبيرة: المساعدة المالية للطلبة، مكتب المساعدة العامة 95-HR-10. (واشنطن – مقاطعة كولومبيا): كاتب المقال.

مكتب المحاسبة العامة الأمريكي 1997: سلسلة ذات مخاطر كبيرة: المساعدة المالية للطلبة، مكتب المحاسبة العامة 97-HR-11 (واشنطن – مقاطعة كولومبيا): كاتب المقال.

آ. ولدافسكي 1979: إخبار السلطة بالحقيقة: فن وحرفة تحليل السياسة (بوسطن: ليتل، وبراون، شركاهم).

ب. و. وود 1997: «الضرر الناجم عن المساعدة الاتحادية المفرطة للطلاب»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 45، العدد (35) (9 أيار/ مايو): A56.

م. وود هول 1988: «تصميم برنامج قروض طلابية لبلد نامٍ: علاقة التجربة الدولية»، مجلة إيكونوميكس أوف إديوكيشن ريفيو، المجلد 7، العدد (1)، ص 153-161.

ج. زوك 1995: «تحذير لجنة الكونغرس من تزايد الاحتيال في منحة بيل»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 41، العدد (45) (21 تموز/ يوليو): A26.



الفصل الرابع

المشاركة الاتحادية في إلغاء الفصل
في التعليم العالي

جدول أعمال غير مكتمل

بقلم كلفتون ف. كونراد وديفيد ج. ويرتس

إن جدول الأعمال الاتحادي لوضع حد للفصل في التعليم العالي يظل غير مكتمل، بالرغم من شموله مناقشات استمرت على مدى عدة أجيال، بالإضافة إلى قضايا في المحاكم، ومبادرات لتلبية هذا الغرض. وبينما لا يزال هناك شوط كبير يتعين قطعه، فقد تم إحراز تقدم ذي مغزىً نحو تفكيك أنظمة الفصل في التعليم العالي على مستوى الولايات. وعلى وجه الخصوص، فإن قيادة الفرعين التنفيذي والقضائي للحكومة الاتحادية كانت فعالة في التعجيل بجهود إنهاء الفصل. فقد استرشدت ولايات ومؤسسات كثيرة -وخاصة في الجنوب- بالحكم الصادر عن المحكمة العليا في قضية الولايات المتحدة ضد فورديس (1992)، وهو حكم شكل أحد معالم الطريق، فقامت بتنفيذ سياسات وممارسات -وتستمر في استكشاف المزيد- بهدف إلغاء الازدواجية وتقليص التباينات بين المؤسسات البيضاء تاريخياً والسوداء تاريخياً. ومع ذلك فهناك حواجز رهيبة على مستوى الولاية وعلى مستوى المؤسسة لا تزال تقف في طريق استكمال جدول الأعمال الاتحادي لإنهاء الفصل في التعليم العالي.

إن غرض هذا الفصل هو تفحص مشاركة الحكومة الاتحادية في السعي لإزالة بقايا آثار الفصل في التعليم العالي، وتوضيح التحديات التي تقف في طريق إنهاء الفصل. ولهذه الغاية نبدأ بتتبع تاريخ المشاركة الاتحادية -بما فيها مشاركة الفرعين القضائي والتنفيذي- في تشجيع إلغاء الفصل على مستوى الولايات. ثم نُقوم التراث الاتحادي

بتفحص نقاط القوة والمحدودية لدى القيادة الاتحادية ومشاركتها. وفي عملنا هذا نجادل بأن الحكومة الاتحادية كانت مؤثرة جداً في معالجتها للقضايا المحيطة بالمسؤولية القانونية في كلا الفرعين القضائي والتنفيذي، ولكن الحكومة في الوقت نفسه لم تكن دائماً قادرة على أن تكون أداة فعالة بحد ذاتها لإحداث تغيير وإصلاح على مستوى الولاية والمؤسسة، وليس السبب الأقل في هذا العجز هو أن أي تغيير ذي معنى يرتكز في آخر الأمر على هذين المستويين. ففي أوائل الألفية الميلادية الجديدة لا تزال بعض الولايات تتصارع مع عملية تصميم سياسات لإلغاء الفصل وممارسات تنسجم مع أهداف فورديس.

ونختتم الفصل بتحديد عدة عقبات كبرى عن طريق تفحص تحديات مهمة باقية في مجال إلغاء الفصل على مستوى الولايات ومستوى المؤسسات. وعلى ضوء محدودية المشاركة الاتحادية والقيود المحيطة بممارسات كالعمل الإيجابي، فإننا نجادل بأن التحدي المركزي الباقي هو تشجيع الولايات والمؤسسات على تبني إلغاء الفصل. وعلى وجه الخصوص، فإن المشهد السياسي على مستوى الولايات وعلى مستوى المؤسسات، والقضايا المالية المحيطة بمبادرات إنهاء الفصل كثيراً ما تقف في طريق استكمال جدول الأعمال.

تراث الفصل والحافز الاتحادي لإلغائه

كانت نهاية الحرب الأهلية [عام 1865] إيذاناً ببدء حصول السود على فرص ممارسة حقوقهم الكاملة في المواطَنَة الأمريكية. ولكن هذه الفرص لم تظهر إلا تدريجياً، وبشكل غير متساوٍ، لأن عدداً من الولايات -ولا سيما في الجنوب- كانت بطيئة في إعطاء السود امتيازات كاملة، بما في ذلك الحق في التعليم. ولم تبدأ فوائد التعليم العالي بالتوسع لتشمل السود إلا بعد قانون موريل الثاني في عام 1890، مما سمح بإقامة أنظمة مزدوجة -مؤلفة من مؤسسات بيضاء وسوداء معاً- ما دامت الأموال مقسمة بطريقة منصفة. ومن ثَمّ فقد أقيمت أنظمة تعليم عالٍ مزدوجة على مستوى الولايات، وظلت على حالها بلا تعكير حتى عام 1954، عندما حكمت المحكمة الأمريكية العليا في قضية براون ضد

مجلس تعليم توبيكا بأن المرافق التعليمية «المنفصلة ولكنها متساوية» هي ضد الدستور (كونراد وشرود 1990).

وبرغم أن قرار المحكمة في قضية براون هذه كان يشمل ضمنياً تفكيك أنظمة التعليم العالي المنفصلة، فإنه لم يتم اتخاذ أي خطوات عملية ذات مغزى نحو إلغاء الفصل في التعليم العالي إلى ستينيات القرن العشرين، عندما وقّع الرئيس ليندون ب. جونسون قانون الحقوق المدنية عام 1964. وقد نصّ الفصل الرابع من هذا القانون على تقييد التمويل للمدارس والكليات التي تمارس التمييز على أساس العرق أو اللون أو الأصل الوطني. وقد استخدم جونسون سلطاته التنفيذية لتكليف مكتب الحقوق المدنية في وزارات الصحة، والتعليم، والرفاه بمسؤولية تلبية الولايات لمتطلبات معايير الفصل السادس من القانون في عملية قبول الطلاب. فقام المكتب المذكور بمتابعة هذا التكليف، فوجد في آخر الأمر عشر ولايات تخرق أحكام ذلك الفصل وطلب من كل ولاية منها خططاً لمعالجة موضوع إلغاء الفصل.

وعلى الرغم من الأوامر الاتحادية، فإن معظم تلك الولايات قد تجاهلت ذلك التكليف إلى حد كبير. وعندما خاب أمل الجمعية الوطنية لتقدم الملونين من عدم امتثال الولايات لأوامر إلغاء الفصل، أقام صندوق الدفاع القانوني لهذه الجمعية دعوى قضائية في عام 1970 قال فيها إن الأموال الاتحادية ظلت تُمنَح لمؤسسات منتهكة للقانون. وفي قضية آدامز ضد ريتشارد سون (1972) قام القاضي جون برات، من المحكمة الأمريكية لمقاطعة كولومبيا، بإصدار حكم لصالح صندوق الدفاع القانوني التابع للجمعية الوطنية لتقدم الملونين. وفيما بعد حصل مكتب الحقوق المدنية ضمن وزارات الصحة، والتعليم، والرفاه، على خطط من الولايات لإنهاء الفصل، ولكن في عام 1977 أصدر القاضي برات حكماً بأن تلك الخطط غير فعالة. وطيلة أواخر السبعينيات وعلى امتداد الثمانينيات قام مكتب الحقوق المدنية في الوزارات المذكورة بتوجيه الولايات في جهودها لإلغاء الفصل. وعند حلول عام 1985 قررت الحكومة الاتحادية أن أربع عشرة ولاية قد تمّ فيها إلغاء الفصل رسمياً.

وفي الوقت نفسه، استمرت ولايات أخرى تكافح للامتثال لأوامر القاضي برات، وكثيراً ما كانت تعجز عن تحقيق أي تقدم مهم – وخاصة فيما يتعلق بتمكين الطلبة السود من الحصول على شهادة البكالوريا من ثانويات البيض، وتمكين المدرسين السود من التوظف في مؤسسات البيض. ولعل أهم شيء في هذا المجال هو أن ازدواجية البرامج، وعدم المساواة بين المؤسسات التقليدية البيضاء، والمؤسسات التاريخية السوداء كانت بارزة للعيان في كثير من الولايات المتمردة على الأوامر. وعلى الرغم من صرف النظر عن دعوى آدامز القانونية عام 1990، فإن جدول أعمال إلغاء الفصل قد اكتسب قوة جديدة في عام 1992 في قضية كانت من المعالم البارزة التي لا تزال تشكل الجهود المبذولة لإلغاء الفصل في التعليم العالي، وهي قضية: الولايات المتحدة ضد فورديس.

قضية فورديس (1992)

على الرغم من امتثال عدد من الولايات لأوامر القاضي برات في السبعينيات والثمانينيات، فإن ولايات أخرى، منها ولاية المسيسيبي، راحت تجادل بأن الممارسات الخالية من التمييز، كما هي محددة في قضية براون، كافية لتلبية متطلبات المعايير الاتحادية لإلغاء الفصل. ولكن جاك آيرز ومعه مواطنون سود آخرون من ولاية المسيسيبي لم يقتنعوا بأن المقياس عادل وكافٍ. فأقاموا دعوى في عام 1975 طالبوا فيها بنظام ولايات للتعليم العالي يكون أكثر إنصافاً. وقد أكدوا في دعواهم على التباينات في الفرص التعليمية بين المؤسسات البيضاء تاريخياً وبين الكليات والجامعات السوداء تاريخياً، فطالبوا بزيادة التمويل لمؤسسات التعليم العالي الثلاثة في تلك الولاية. فكان رد ولاية المسيسيبي على مدى اثني عشر عاماً هو تبنيها لبيانات عن المهمات المؤسسية رأتها محايدة عرقياً، وتطويرها لمهمات متمايزة للمؤسسات العامة الثماني في النظام. وعلى الرغم من أن سياسات قبول الطلبة لم تعد تميز على أساس عرقي، فإن تلك المؤسسات ظلت قائمة على أساس الفصل إلى حد كبير: فالمؤسسات السوداء تاريخياً ظلت ذات أغلبية سوداء، كما أن المؤسسات البيضاء تاريخياً ظلت أغلبية طلابها من البيض (ويرتس وكونراد 2002).

وفي آخر الأمر نظرت محكمة المقاطعة بولاية المسيسيبي في قضية آيرس في عام 1987 [أي بعد 12 عاماً من إقامة الدعوى]. وعلى الرغم من أن المحكمة أثارت قضايا مُمارسة للتمييز في سياسات القبول، وحالات من انعدام الإنصاف في التمويل، وازدواجية البرامج في نظام الولاية، فإنها حكمت بأن واجب الولاية في إلغاء الفصل لا يمتد ليشمل هذه المجالات. وبدلاً من ذلك أعلنت المحكمة أن الولايات مسؤولة فقط عن خلق سياسات محايدة عرقياً، وتطويرها بنيّة حسنة، ولا تسهم في جعل المؤسسات ذات طابع عرقي «محدد يمكن التعرّف عليه». وقد تمسكت محكمة الاستئناف الأمريكية للدائرة الخامسة بهذا التفسير للقانون فيما بعد.

ولم تقتنع الحكومة الاتحادية بهذه المحصلة، فانضمت إلى المدعين عن طريق وزارة العدل، وأثارت القضية أمام المحكمة الأمريكية العليا فيما عرف باسم قضية الولايات المتحدة ضد فورديس. فاعتمدت المحكمة العليا على الحيثيات المقدمة في محكمة المقاطعة، فأشارت إلى ممارسات كثيرة في المسيسيبي تؤدي إلى إدامة الفصل في المؤسسات العامة الثماني. ولم يقتصر الأمر على هذه المجالات، فركزت المحكمة على أربعة مجالات تحتاج إلى المعالجة لإزالة بقايا آثار الفصل وفق الشرع، وهي: مقاييس القبول، وازدواجية البرامج، وتكليف المؤسسات بالمهام، واستمرار تشغيل جامعات منفصلة. ومع الاسترشاد بتعاليم المحكمة صارت مجالات السياسة هذه هي المحك في تصميم إستراتيجيات وضع حد للفصل في المسيسيبي، وميريلاند، وتسع ولايات أخرى. ويستمر عدد من الولايات في استكشاف سياسات لإلغاء الفصل وممارسات تنسجم مع مجالات السياسة الأربعة المقدمة في قضية فورديس.

نقاط قوة المشاركة الاتحادية في إلغاء الفصل في التعليم العالي

عند التأمل في المشاركة الاتحادية في إلغاء الفصل على امتداد الأعوام الأربعين الماضية، يتضح أن الحكومة الاتحادية قد حققت نجاحاً كبيراً وتعرضت لشيء من الفشل في دفع جدول أعمالها إلى الأمام. ومع ذلك، فبينما كانت رحلة إلغاء الفصل في التعليم العالي طويلة ومليئة بالتحدي، فقد تحقق تقدم ذو معنى يعود السبب فيه إلى حد كبير

إلى قيادة الفرعين التنفيذي والقضائي في الحكومة الاتحادية. وقد اتضحت نقاط قوة المشاركة الاتحادية في إنهاء الفصل في التعليم العالي بجلاء كبير عن طريق تفحص دور هذين الفرعين.

القيادة التنفيذية

على الصعيد التنفيذي، لعب الرئيس ليندون ب. جونسون دوراً حساس الأهمية في دفع الجهود الجادة لإنهاء الفصل في ستينيات القرن العشرين. وكان أهم ما في هذا الدور أنه وقّع قانون الحقوق المدنية لعام 1964 - الذي حقق هدفين مهمين، الأول منهما هو تمكين الحكومة الاتحادية من إقامة دعاوى نيابة عن مدعين سود، والثاني هو تقييد إنفاق الأموال الاتحادية في المدارس والكليات التي تمارس الفصل. وهكذا فإن القانون المذكور قد أوجد تفويضاً شرعياً لا خطأ فيه لإلغاء الفصل في كليات أمريكا وجامعاتها (براون 1999).

ولا يقل عن ذلك أهمية أن قيادة الرئيس جونسون قد مهدت الطريق لتنفيذ إلغاء الفصل في مجال التعليم العالي عندما وجّه مكتب الحقوق المدنية ضمن وزارات الصحة والتربية والرفاهية لتسلم زمام القيادة في تطبيق معايير الفصل السادس الخاصة بشروط القبول. وكان من بين نقاط القوة الكبرى في مشاركة ذلك المكتب أنه كان كاملاً في تحديده للمعايير التي يمكن بها تطوير الإجراءات الإدارية لقانون الحقوق المدنية لعام 1964 (براون 1999). ومع ذلك فقد كافح المكتب المذكور لإحداث إصلاح ذي مغزى، ولم يكن السبب الأقل لذلك هو أن معظم الولايات -بما فيها المسيسيبي، وفلوريدا، وكارولاينا الشمالية- كانت تجادل بأنها قد امتثلت فعلاً للقانون (وليامز 1988).

وحتى بعد صرف النظر عن قضية آدامز، استمر مكتب الحقوق المدنية في محاولاته لتنفيذ الولايات لامتثالها للتكليف بإلغاء الفصل. وعند انتهاء دعوى آدامز القانونية، كان المكتب قد أحال أنظمة التعليم العالي في عدة ولايات -منها المسيسيبي، وآلاباما، ولويزيانا، وتنيسي- إلى وزارة العدل الأمريكية كي تقوم بمقاضاتها (براون 1999).

وباختصار، فإن المكتب المذكور قد لعب دوراً مهماً في إبقاء التفويض بإلغاء الفصل حياً في مدة من مبادرات الامتثال غير الكافية، وقلّص التأييد من فرع الحكومة القضائي تقليصاً كبيراً.

وعلى خطى المكتب القيادية، كانت وزارة العدل فعالة في متابعة القضايا التي بقيت غير محلولة بعد صرف النظر عن قضية آدامز. وعلى وجه الخصوص فقد ظلت الوزارة تتابع بلا هوادة جدول أعمال إنهاء الفصل عن طريق دعوى فورديس القضائية. فقد انضمت وزارة العدل إلى المدعين في قضية إيرس، واتخذت موقفاً قوياً في مكافحة الحجة الزاعمة بأن الولايات مسؤولة فقط عن خلق سياسات تعليم عال محايدة عرقياً، وتطويرها بنيّة حسنة بحيث لا تسهم في جعل المؤسسات ذات طابع عرقي بشكل واضح يمكن التعرف عليه. وفي قضية فورديس أثبتت وزارة العدل بفعالية ونجاح كيف كانت بقايا آثار الفصل مستمرة في تحريك أنظمة مزدوجة في التعليم العالي. ويمكن أن يجادل المرء بأن قيادة وزارة العدل في قضية فورديس كانت مسؤولة إلى حد كبير عن إحداث «تغيير ضخم» في تقدم جهد إلغاء الفصل عن طريق تقديم أدلة وأساس قانوني أقنع المحكمة العليا بتطوير معيار جديد لتقويم المسؤولية فيما يخص الفصل وإلغاء الفصل في التعليم العالي.

القيادة القضائية

وعند ملاحظة نجاح قيادة الفرع التنفيذي -مرة أخرى عن طريق وزارة العدل في الآونة الأخيرة- فإن الفرع القضائي في الحكومة الاتحادية قد لعب دوراً محورياً أيضاً في تقدم إلغاء الفصل في التعليم العالي. وكما تبين بالدليل من آثار قضية فورديس في مجال التسبب في ظهور قرارات وعلاجات لإنهاء الفصل على مستوى الولايات، فقد كان للمحكمة العليا تأثير كبير عبر توضيح مسؤولية الولايات عن إزالة بقايا آثار الفصل.

وكانت هناك أهمية قصوى لقيادة المحكمة العليا في قضية فورديس، لأنها وضعت مقياساً قانونياً لتقدير ما إذا كانت ولاية مّا قد قامت بواجبها في تفكيك الفصل القائم شرعاً في أنظمة تعليمها العالي. وبهذا العمل أوضح رأي المحكمة العليا في قضية فورديس

أن المحاكم الأدنى قد أساءت تفسير القانون وفشلت في تطبيق المقياس القانوني على نظام التعليم العالي في ولاية المسيسيبي. فقد لاحظت المحكمة العليا أن السياسات الحالية تديم الفصل برغم التعبير عن الحياد العرقي في المهام المؤسسية. وببساطة، فإن المحكمة أعلنت أن عدداً من العوامل كانت تتحكم مسبقاً باختيار الفرد للمؤسسة، وأن هذا التحكم المسبق كان يقوم على أساس العرق.

وفي قضية فورديس، استنتجت المحكمة العليا أنه «إذا كانت السياسات التي يمكن تعقبها إلى النظام القائم شرعاً لا تزال نافذة المفعول ولها تأثرات تمييزية، فإن تلك السياسات يجب إصلاحها أيضاً إلى الحد القابل للتطبيق عملياً والمنسجم مع الممارسات التعليمية السليمة». وبعبارة أخرى فإن المحكمة العليا قد أوضحت بواسطة قضية فورديس عزمها على إزالة السياسات والممارسات التي تجعل المؤسسات ذات طابع عرقي يمكن تحديده والتعرف عليه بأنه كذلك، وبذلك فإنها توجه الطلبة عن قصد أو غير قصد لحضور كلية معينة قائمة على أساس عرقهم العنصري (ويرتس وكونراد 2002). وهكذا فإن قضية الولايات المتحدة ضد فورديس تستمر في المثول باعتبارها عمود التوجيه لجهود إنهاء الفصل في جميع أنحاء البلاد (براون 1999).

والخلاصة أن التقدم في محاولة إلغاء الفصل في التعليم العالي منذ الستينيات يمكن عزوه إلى حد كبير إلى الجهود المتناسقة لفرعي الحكومة التنفيذي والقضائي. فابتداءً من توقيع قانون الحقوق المدنية لعام 1964، وجهود وزارات التعليم، والصحة، والرفاه، كان الفرع التنفيذي فعالاً في حشد الجهود لإزالة بقايا آثار الفصل في التعليم العالي. وأهم شيء هو أن وزارة العدل والمحكمة الأمريكية العليا قد قامتا في الآونة الأخيرة بتغذية جهد قوي لاستكمال جدول الأعمال الاتحادي لإنهاء الفصل في التعليم العالي. كما أن مكتب الحقوق المدنية -الذي يقع مقره الآن في وزارة التعليم- قد عمل بنجاح مع عدة ولايات في السنوات العديدة الأخيرة، بما في ذلك ولاية ميريلاند، للامتثال للمقاييس التي أفرزتها قضية فورديس، وهو مستمر في العمل مع الولايات الباقية لإكمال جدول أعمال إلغاء الفصل.

حالات القصور في الجهود الاتحادية لإنهاء الفصل

حتى الآن أبرز هذا الفصل نجاحات مشاركة الحكومة الاتحادية في تقدم عملية إنهاء الفصل. غير أنه كما يظهر من تاريخ إلغاء الفصل فإن هناك حدوداً واضحة لقيادة الحكومة الاتحادية. فهناك ثلاث شُعَب لحالات قصور المشاركة الاتحادية في إلغاء الفصل في أنظمة التعليم العالي على مستوى الولايات. فأولاً، قدمت قضية فورديس قالباً للولايات والمؤسسات كي تستكشف سياسات وممارسات إلغاء الفصل، ولكن هذا القالب مع ذلك قد ترك الولايات تتعامل مع أسئلة كثيرة عن مدى ملائمة مسارات محددة للعلاج، وثانياً إن العلاقة بين المحاكم الاتحادية ووزارة العدل الأمريكية كانت في بعض الأحيان عدائية أكثر منها تعاونية. وأخيراً فإن من الممكن المجادلة بأن مكتب الحقوق المدنية قد اضطر إلى التفاوض مع بعض الولايات التي قد تقوض في آخر الأمر محَكّات إلغاء الفصل كما تصورتها المحكمة العليا في قضية فورديس. وقد أسهمت هذه المجموعة من حالات القصور في بطء خطوات بعض الولايات والمؤسسات في استجابتها للتوجيهات الداعية إلى إلغاء الفصل. ومع ذلك فإننا نناقش فقط حالة التقصير الأولى مناقشة في العمق هاهنا.

فمن الناحية المفهومية، نجد أن قالب المحكمة العليا لإلغاء الفصل في أعقاب قضية فورديس يرتكز على توجيهين للسياسة يهدفان إلى زيادة حضور العنصر العرقي الآخر في المؤسسات السوداء تقليدياً والمؤسسات البيضاء تقليدياً. ويعالج أحد هذين التوجيهين الازدواجية -أي ازدواج البرامج غير الضروري (وغير الجوهري) بين المؤسسات البيضاء تاريخياً والمؤسسات السوداء تاريخياً. ويعالج التوجيه الثاني عدم المساواة- أي أن من المتوقع أن تعالج الولايات التباينات التاريخية في رسالتها ومهمتها، وفي التمويل، وفي البرامج، والمرافق والتسهيلات في المؤسسات البيضاء تاريخياً والمؤسسات السوداء تاريخياً.

ويعترف كثير من الباحثين وصنّاع السياسة بأن القالب العام الذي قدمته قضية فورديس كان مفيداً في تقديم المعلومات لمبادرات إنهاء الفصل، ولكنهم يجادلون أيضاً بأن تفسيره وتبعات تطبيقه فيما بعد تظل مظلمة غائمة. وللتوضيح، فإن المحكمة العليا

قد بينت بأن هناك حاجة إلى ما هو أكثر من الحياد العرقي وجهود النوايا الحسنة لإزالة تأثيرات الأنظمة التي فيها تمييز عنصري مسبق، ولكن المحكمة تركت للولايات تحقيق هذه الغايات باستخدام «سياسة تعليمية سليمة». فقد فسر بعض الباحثين «السياسة التعليمية السليمة» بالتركيز على عناصر غير ملموسة –مثل المساواة في التعليم للسود– وليس بالضرورة بتوازن عرقي بين البيض والسود (براون 1999). ومع وجود تفسير مختلف اختلافاً طفيفاً، فإن أساس تقويم السياسة قد يرتكز على نية التمييز. وهكذا فإن «السياسة التعليمية السليمة» يمكن المجادلة بأنها تسمح بالإبقاء على الكليات والجامعات التي يلتحق بها السود فقط تاريخياً بينما تطالب المؤسسات البيضاء بالدمج بين الأعراق في داخلها (براون – سكوت 1994).

وبالإضافة إلى انعدام اليقين في أعقاب قضية فورديس هناك الخلط والالتباس بخصوص الامتثال للخطوط التوجيهية الاتحادية في الفصل السادس من قانون الحقوق المدنية لعام 1964. ذلك أن براون (1999) يجادل بأن هناك نقصاً في توافق الآراء بخصوص العلاج الضروري للتغلب على آثار التمييز المستمرة على مؤسسات التعليم العالي المبتلاة ببقايا آثار الفصل القائم شرعاً. وإن الالتباس المحيط بإقامة مقاييس عالمية للامتثال لمتطلبات الفصل السادس من قانون الحقوق المدنية يترك التعليم العالي يصارع لتوضيح معنى إنهاء الفصل العنصري أو تفكيك تراكيب التعليم المزدوجة. وهذا الغموض يتيح للولايات أن تستمر في الالتفاف على الخطوط التوجيهية التي صدرت في قضية فورديس وفي إساءة تفسيرها. وقد تابع بعض الباحثين هذا الخط من الانتقاد، فانتقدوا الحكم في قضية فورديس بأنه لا يقدم بياناً رسمياً عما إذا كانت هناك حاجة إلى تمويل إضافي لتحقيق تفكيك تام بموجب المقاييس القضائية الجديدة. كما يشيرون إلى أن ذلك الحكم ينقصه تفويض قوي أو متشدد يرغم الكليات والجامعات المخصصة للبيض فقط تاريخياً على زيادة عدد الطلبة السود فيها، كما أنه يفشل في خلق خطة طويلة الأمد للمراقبة المستمرة لعملية إلغاء الفصل (براون 1999). وبالارتكاز على هذه القضايا، يزعم بعض الباحثين أن «قضية فورديس تثير هموماً أكثر من الهموم التي

تحلّها» (ستفكوفيتش وليز 1994). وعلى الأقل، فإن أحد أوجه القصور الكبرى في المشاركة الاتحادية في إنهاء الفصل هو أن أسئلة مهمة عن العلاج تظل بلا جواب.

وعلى ضوء حالات القصور هذه -أو بدقة أكثر: القيود- المتعلقة بالمشاركة الاتحادية في إزالة الفصل في التعليم العالي، فإن المرحلة الكبرى اللاحقة في السير نحو إلغاء الفصل العنصري في الكليات سوف يتم تركها في آخر الأمر في أيدي الولايات والمؤسسات. وتبرز ثلاث عقبات كبرى في وجه إنهاء الفصل. أولها أن سياسة إنهاء الفصل على مستوى الولاية ومستوى المؤسسة كثيراً ما كانت تتدخل في تقديم إصلاح ذي مغزى في أنظمة التعليم العالي في الولايات. وثانيها أن سياسة العمل الإيجابي لم تكن أداة مهمة في تقدم عملية إلغاء الفصل، لأنها تقف على مفترق طرق الخلاف السياسي والقانوني. وثالثها أن الولايات مستمرة في الكفاح لتأمين تمويل على مستوى كل ولاية لتحقيق الأهداف المبينة في قضية فورديس - والتمويل عامل حساس الأهمية ومركزي لإنجاح عملية إنهاء الفصل العنصري.

سياسة إلغاء الفصل

بما أن صنع السياسة منغرس عميقاً في العملية السياسية، فإن من الصعب الوصول إل حلول أساسية غير وسطية لكثير من المبادرات والسياسات الحكومية. وإن جهود إلغاء الفصل في التعليم العالي لا تختلف عن ذلك. وكما رأينا في حالتي آدمز وفورديس، فإن انهيار العملية السياسة هو الذي أدى إلى دعاوى المقاضاة في الولايات. وكما أعلنت المحكمة العليا في قضية نايت ضد آلاباما الخاصة بإلغاء الفصل العنصري (1994): «فإن كثيراً من المسائل التي تنطوي عليها هذه القضية تتطلب من الناحية الجوهرية حلولاً سياسية.... وإن فشل السياسة قد ترك هذه القضية أمام المحكمة» (براون 1999). ومع ذلك، فإن تشكيل سياسات وممارسات لدفع عملية إلغاء الفصل إلى الأمام يتم استقطارها في آخر الأمر بواسطة وسائل سياسية لخلق ما يشبه «سياسة تعليمية سليمة» بصورة عامة. وكما لاحظ براون (1999): «إن الأبعاد السياسية لعملية صنع السياسة كثيراً ما تتفاعل بين قوىً تدافع عن تغيير عقلاني منهجي، وقوىً ترغب في خطوات تراكمية أكثر تدرجاً تحافظ على السلطة وعلى الأمر الواقع». وهذه القوى المتعارضة

تعمل بنشاط في ولايات كثيرة، وقد نجم عن ذلك خطط إلغاء للفصل تظل منعزلة بطرق مختلفة على الساحة السياسية.

ومن الأمثلة اللافتة للنظر على عملية الشلل والطريق المسدود بين الفصائل المتعارضة مثال يمكن رؤيته في الجدل حول إغلاق كليات سوداء أو دمجها في مؤسسات بيضاء مجاورة كطريقة لتحقيق إنهاء الفصل العنصري. ويجادل مؤيدو هذه السياسة بأن مثل هذا الإجراء سيكون منسجماً مع تفويض فورديس لمعالجة الازدواجية، وستكون له فائدة إضافية في تعزيز توفير التكاليف ضمن النظام. غير أن أعضاء المجتمع السود كثيراً ما يصفون هذا الخيار بأنه علاج غير مناسب، ويشيرون إلى المفارقة الساخرة الكامنة في إغلاق نفس المؤسسات التي حافظت على السود أثناء الفصل العنصري، واعتبار الإغلاق نفسه مكافحة لآثار ذلك الفصل. ويجادل كثير من الباحثين والنشطاء السود دفاعاً عن أهمية المؤسسات السوداء لكونها بيئات للحفاظ على الثقافة السوداء، وتقدم للسود المأوى، وشبكات الاتصال، والراحة (براون وهندريكسون 1997). وإن الجدل حول مستقبل المؤسسات السوداء هو في قلب تفويض قضية فورديس لمعالجة الازدواجية، وهو تفويض ليس أقل أهدافه زيادة حضور العرق المنصري الآخر في الكليات السوداء تاريخياً والمؤسسات البيضاء تقليدياً. ولكن كون إغلاق الكليات السوداء أو دمجها لأغراض إلغاء الفصل العنصري «سياسة تعليمية سليمة» أم لا كان موضوعاً لمناقشة سياسية صاخبة الحيوية، ولاسيما في ولاية المسيسيبي، حيث اقترحت إحدى خطط الولاية إغلاق جامعة ولاية وادي المسيسيبي السوداء تاريخياً.

وتكمن في باطن بعض هذه الصراعات السياسية نزاعات عنصرية تتعلق بإلغاء الفصل. وعلى سبيل المثال فإن الجهود لتجميع فريق قيادة في كلية مجتمعية جديدة في باتن روغ بهدف إحراز تقدم في عملية إلغاء الفصل قد عرقلتها محنة الزعم بوجود تمييز عنصري في لويزيانا. وفي المسيسيبي فإن اقتراح توسيع حرم ساحل الخليج لجامعة المسيسيبي الجنوبية أشعل خلافاً كبيراً، لأن النقاد السود يجادلون بأن الأموال التي ستستخدم للتوسع من الأفضل إنفاقها على توسيع الكليات الجامعية الثلاث السوداء تاريخياً في الولاية (لوردز 2000).

وقد وجدت أيضاً عقبات سياسية على مستوى مجلس الكلية وعلى مستوى النظام. وفي محاولات زيادة «تواجد العنصر الآخر» في بعض المؤسسات، كان يوجد أحياناً نقص في التعاون بين أنظمة الأربع سنوات وأنظمة السنتين، مما خلق عقبة عرقلت سلاسة انتقال الطلبة بين المؤسسات (كونراد وشرود 1990). وبما أن المجالس الحاكمة والمتماسكة في الكليات تلعب دوراً مهماً في تشجيع جهود إلغاء الفصل على مستوى الولاية، فإن من المستحسن أن تقدم الولايات دعماً أتم للمجالس أثناء تحريكها للسياسات المرتبطة بإنهاء الفصل العنصري.

العمل الإيجابي وإنهاء الفصل

إن كثيراً من النشاط المحيط بزيادة وصول السود إلى المؤسسات البيضاء تقليدياً يكمن في سياسة العمل الإيجابي المشحونة سياسياً –والمعرضة للتحدي قانونياً–. ولقد اتخذت مبادرات العمل الإيجابي أشكالاً متنوعة سواء داخل الجدران الأكاديمية أم خارجها. فمن الداخل، تسعى مثل هذه السياسات إلى تشجيع الوصول القائم على خصائص مرتبطة بالمحرومين اقتصادياً أو أكاديمياً – وهذه عوامل من شأنها أن تفيد السود كلاً بطريقة غير متناسبة. أما خارج المؤسسة، فيستمر بذل الجهود لتنويع مجالس الأمناء أو الأوصياء، ومجالس التنسيق على مستوى الولاية ولجان التخطيط (ويرتس وكونراد 2002).

وأثناء السنوات الست الماضية، كانت سياسة العمل الإيجابي تكافح للحصول على حكم ثابت متجانس في المحاكم في المنح الدراسية والإدارات القائمة على أساس العرق. ومع الاسترشاد بقرار المحكمة العليا في قضية باك عام 1978، ظلت معاهد كثيرة على مدى عقدين من الزمن تقريباً تأخذ العرق في حسبانها لأغراض تعزيز تقدم التنويع التربوي في التعليم العالي. غير أنه في قرار قضية هوبوود (1996)، قامت محكمة الاستئناف الأمريكية الخامسة بإيقاف برنامج القبول الخاص بالعمل الإيجابي في كلية الحقوق بجامعة تكساس، وحكمت بأن القرار في قضية باك كان باطلاً. وقد رفضت المحكمة

شرعية التنويع كهدف، مؤكدة أن «التنويع التعليمي ليس معترفاً به شيئاً ملزماً وحتمياً لمصلحة الولاية». وعدما قررت المحكمة العليا أن لا تنظر في القضية، فإنها سمحت لهذا الحكم أن يظل قائماً (غريف 2001).

ومنذ قضية هوبوود، تعرضت مؤسسات أخرى لهجوم قانوني لإعطائها نقاط دعم (محدودة) لمقدمي طلبات الانتساب إليها من أبناء الأقليات، أو لوضعهم على مسار منفصل في عملية القبول. ففي أيلول/ سبتمبر عام 2001، حكمت محكمة المقاطعة الجوالة الحادية عشرة بأن قيام نظام القبول في جامعة جورجيا بإعطاء نصف نقطة للمتقدمين السود في عملية القبول يشكل خرقاً للدستور (غوز وشميدت 2001). وفي عام 2003، حكمت المحكمة العليا بعدم دستورية التوزيع التلقائي لعشرين نقطة (من 150 نقطة محتملة) على كل عضو من أعضاء مجموعة محرومة، وفق سياسة قبول الطلبة في جامعة ميشيغان، لأن هذا التوزيع مفصل بشكل ضيق ليحقق مصلحة الولاية المحتومة في التنويع التعليمي الذي تزعم الجامعة أنه يبرر البرنامج (غراتز ضد بولينجر، 2003).

إن اجتثاث سياسة العمل الإيجابي قد دخل حيز التنفيذ في بعض الولايات، مثل فلوريدا، حيث قام الحاكم جيب بوش بإصدار أمر تنفيذي بمنع الكليات العامة من استخدام حالات القبول المتضمن لوعي عرقي. وقد تم تثبيت قرار بوش في تموز/ يوليو عام 2000 على يد القاضي تشارلس آدامز، الذي كان يعتقد أنه «لم تعد هناك حاجة إلى العمل الإيجابي لضمان الوصول المتساوي إلى التعليم العالي» (سلينغو 2000).

إن تجاور قضية فورديس جنباً إلى جنب مع قضايا المحكمة الحديثة التي تتحدى سياسات العمل الإيجابي قد تركت بعض الولايات والمؤسسات في حيرة في كيفية التحقيق التام لمسؤولياتها القانونية الخاصة بإنهاء الفصل وكذلك إستراتيجياتها لزيادة التنويع. وعلى وجه الخصوص فإن الغموض المحيط بسياسة العمل الإيجابي كان حاجزاً يمنع إلغاء الفصل كما هو محدد في خطوطه الرئيسية في قضية فورديس. فالتفويض بإنهاء الفصل يركز على إزالة السياسات والممارسات التي تضفي على المؤسسات طابعاً عرقياً يمكن التعرف عليه بوضوح؛ كما أن سياسة العمل الإيجابي، بتشجيع التنوع في الوسط الطلابي،

يمكن أن تتناسب كثيراً مع دفع إلغاء الفصل إلى الأمام. فالنزاعات القانونية الحالية حول العمل الإيجابي لكونه وسيلة لتقدم التنويع تقوض الجهود المؤسسية للتقدم إلى الأمام بواجبها القانوني، لإزالة بقايا آثار الفصل العنصري. وببساطة فإن التقدم نحو إلغاء الفصل قد تعرض للانتقاص، لأن الولايات والمؤسسات لم تتضح لديها التبعات القانونية لتحسين وصول السود إلى المؤسسات البيضاء تاريخياً عن طريق العمل الإيجابي.

التمويل على مستوى الولايات - التحديات

إن التحديات السياسية والقانونية التي تواجهها المؤسسات التي تحاول إنهاء الفصل يضاف إليها كفاحها المتواصل للحصول على الموارد الضرورية من الولاية لتنفيذ خطط إلغاء الفصل. وإن أحد الجهود الجوهرية المبذولة يكمن في تقوية هويات هذه المؤسسات وتميزها ككليات وجامعات للسود تاريخياً، كطريقة لتقليل ازدواجية البرامج، وبذلك تتم إزالة عدم المساواة وتشجيع قبول الطلبة البيض. ولتحقيق هذه الأغراض تهدف الولايات إلى توسيع مهمات الكليات والجامعات السوداء تاريخياً، وبرامجها ومرافقها وتسهيلاتها. ومن الأولويات المركزية في هذا المجال خلق طلبات كثيرة وبرامج عالية الجودة على مستوى شهادات الماجستير والدكتوراه (ويرتس وكونراد 2002).

ولكن الاقتصاد الحالي قد يتدخل في خطط إنهاء الفصل بينما تواجه الكليات العامة تخفيضات جديدة في دعم الولاية. ففي دورة الميزانية الأخيرة، أصدر حكام تسع ولايات تعليمات للجامعات العامة بأن تستعد في منتصف العام لاقتطاعات في مخصصات الولاية تتراوح بين واحد في المئة وسبعة في المئة. كما تلقت ولايات كثيرة أخرى شارات التحذير نفسها عن اقتطاعات قادمة من الدعم (شميدت 2001).

وللتوضيح، فإن الاقتصاد المتباطئ قد يؤثر تأثيراً مهماً على قدرة ولاية المسيسيبي على الوفاء بمبلغ 503 ملايين دولار لخطتها للتسوية بتوسيع الكليات والجامعات السوداء تاريخياً في الولاية. ويتطلب الاقتراح 246 مليون دولار لدعم برامج أكاديمية جديدة، و75 مليون دولار لمشاريع إنشائية، و70 مليون دولار لوقفٍ ذي تمويل عام على مدى مرحلة من

17 عاماً. وتتطلب الخطة أيضاً وفقاً بمبلغ 35 مليون دولار من تمويل خاص (هبل 2002). وقد تحدث ضد الخطة سناتور الولاية رونالد د. فارس، من الحزب الجمهوري قائلاً: إنها ستستنزف موارد أكثر من اللازم من نظام التعليم العالي في الولاية في زمن ميزانية قاسٍ وصعب. وأعلن فارس أن المشرعين قد اضطروا إلى اقتطاع 60 مليون دولار من ميزانيات الكليات في عام 2001، وأضاف أن الصورة تبدو بالرداءة نفسها، أو أسوأ، في العام القادم. وقال فارس: «ليس المال موجوداً». (هبل 2002).

وعلى الجانب الآخر من الطيف، يجادل معارضو الاقتراح أن التسوية غير كافية لتوسيع مناسب لأدوار الجامعات الثلاث السوداء تاريخياً في الولاية. وعلى وجه الخصوص يجادل النقاد بأن الاقتراح لا يُحْدِث تحسناً كافياً في وصول طلبة المسيسيبي السود (هبل 2002). وبرغم الانتقادات، فقد وافق أعضاء مجلس شيوخ ولاية المسيسيبي على قرار يدعم خطة الـ 503 ملايين دولار، التي وافق عليها منذ ذلك الحين قاضي المقاطعة الأمريكي نيل ب. بيغرز الأصغر (غوز 2002).

ومثل الخطط نفسها، فإن تمويل إنهاء الفصل في التعليم العالي غارق في وُحُول السياسة. فصنّاع السياسة، والباحثون، والإداريون لهم آراء مختلفة فيما يجب أن تسترشد به كميات الدولارات لتحقيق أهداف قضية فورديس. وكما أعلن السناتور فارس عن تسوية المسيسيبي، فإنه يبدو أن هذه التسوية تخص المال أكثر مما تخص إنهاء الفصل. فهذه النفقات في رأيي ترقى إلى مستوى التعويضات فقط (هبل 2002). ولكن هناك آخرين يشيرون إلى أهداف أكبر، مثل توسيع تحصيل السود التعليمي، كونها المقياس المحدد للموارد المخصصة لمحاولة إلغاء الفصل (براون 1999). ومن الواضح أن قضية التمويل ستظل موضوعاً للجدل والنقاش بينما تحاول الولايات التي يسود فيها الفصل أن تمتثل لمتطلبات قضية فورديس.



خاتمة

إن السبيل إلى إنهاء الفصل يمكن وصفه بأنه طريق متعرج يؤدي إلى هدف بعيد وغير مؤكد. وعلى طريق ممتلئ ببقايا متناثرة من التمييز العنصري عمرها أكثر من قرن، لا تزال هناك عقبات باقية على طريق استكمال الرحلة. ومع ذلك فإن الحركة الكبيرة جداً على هذا الطريق، وخاصة في السنوات الخمس عشرة الماضية، كانت تغذيها إلى حد كبير مشاركة قوية من الحكومة الاتحادية. وإن قيادة الفرع التنفيذي، مبدئياً عن طريق وزارات الصحة، والتعليم، والرفاه، ووزارة العدل الأمريكية، ومؤخراً مكتب الحقوق المدنية في وزارة التربية الأمريكية كذلك، كانت فعالة بشكل حاسم في دفع جدول أعمال إلغاء الفصل إلى الأمام. فالمحكمة الأمريكية العليا -في قضية فورديس- قد وضعت مقياساً تتعرض بموجبه الولايات للمسؤولية عن إدامة أنظمة مزدوجة وغير متساوية في مجال التعليم العالي.

ومع ذلك، فإن نجاح الحكومة الاتحادية في إنهاء الفصل في التعليم العالي لا يخلو من شوائب. دون استنقاص قدر القيادة القوية في الفرعين التنفيذي والقضائي، لا تزال هناك أسئلة عن المسار المناسب للعلاج المحقق لإنهاء الفصل. وعلى ضوء القيود المفروضة على الحكومة الاتحادية، فإن استكمال جدول الأعمال يبقى في آخر الأمر متروكاً للولايات والمؤسسات. وإن صانعي السياسة في الولايات وممثلي الجامعات معرضون للتحدي من قِبَل العملية السياسية، واستمرار الغموض المحيط بالعمل الإيجابي، فلديهم عقباتهم الخاصة التي يجب أن يتغلبوا عليها أثناء سعيهم لمتابعة قالب إلغاء الفصل الذي تقدمه لهم الحكومة الاتحادية. وفي آخر الأمر، فإن مدى تحقق محاولات إنهاء الفصل العنصري في التعليم العالي بشكل تام على مستوى الأمة كلها سوف يظل متروكاً في أيدي الولايات والمؤسسات – والموظفين العامين وقادة المؤسسات المسؤولين عن الحفاظ على الإخلاص النزيه لتقدم عملية إنهاء الفصل، والملتزمين بهذا الواجب.

المراجع

م. ك. براون 1999: السعي لتحديد إلغاء الفصل في الكليات (وستبورت - كونيكتيكوت: بيرجين وغارفي).

م. ك. براون ور. م. هندريكسون 1997: «الكليات العامة السوداء تاريخياً على مفترق الطرق»، مجلة التعليم المنصف والحريص، المجلد 3: العدد (1)، ص 95-113.

و. براون - سكوت 1994: «الوعي العنصري في التعليم العالي: هل تؤيد «السياسة التعليمية السليمة» استمرار وجود الكليات السوداء تاريخياً؟» مجلة إيموري القانونية، المجلد 43: العدد (1): ص 1-81.

ك. ف. كونراد وب. ي. شرود 1990: «الطريق الطويل: إلغاء الفصل العنصري في التعليم العالي» مجلة جمعية التربية الوطنية للتعليم العالي: المجلد 6، العدد (1): ص 35-45.

ب. غوز 2002: «قاض اتحادي يوافق على تسوية دعوى لإلغاء الفصل في المسيسيبي»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 48 (1 آذار/ مارس): A22.

ب. غوز وب. شميدت 2001: «الحكم ضد العمل الإيجابي قد يغير الجدل القانوني وممارسات القبول»: مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 48 (7 أيلول/ سبتمبر) A36.

غراتز ضد بولينجر (2003) 123 2411 .S.C+.

م. غريف 2001: «العمل الإيجابي يتحطم على الصخور، بفضل قادة الكليات»: مجلة تاريخ التعلم العالي، المجلد 47 (20 نيسان/ أبريل): B11.

س. هبل 2002: «قاض يقول: إنه سيوقع تسوية إلغاء الفصل بولاية المسيسيبي إذا موّلها المشرعون»: مجلة تاريخ التعليم العالي: المجلد 48 (18 كانون الثاني/ يناير): A24.

ي. لوردز 2000: «النزاعات العنصرية تحبط جهود معالجة إلغاء الفصل في ولايتي

لويزيانا والمسيسيبي»: مجلة تاريخ التعليم العالي: المجلد 46 (28 نيسان/ أبريل): A38.

ب. شميدت 2001: «الهبوط في الاقتصاد يهدد إنفاق الولايات على الكليات»: مجلة تاريخ التعليم العالي: المجلد 48 (19 تشرين الأول/ أكتوبر): A22.

ج. سيلينغو 2000: «قاض يثبت خطة فلوريدا لإنهاء العمل الإيجابي»: مجلة تاريخ التعليم العالي: المجلد 46 (21 تموز/ يوليو): A23.

ج. ستفكوفيتش وت. ليز 1994: «تاريخ قانوني لإلغاء الفصل في التعليم العالي» مجلة تعليم الزنوج، المجلد 63: العدد (3) ص 406-420.

د. ج. ويرتس وك. ي. كونراد 2002: «إلغاء الفصل في التعليم العالي»: في كتاب: التعليم العالي في الولايات المتحدة: موسوعة (سانتا باربارا – كاليفورنيا: الناشرون ABC-CLIO).

ج. ب. وليامز الثالث 1988: «تنظيمات الفصل السادس الخاصة بالتعليم العالي»، في كتاب: إلغاء الفصل في كليات أمريكا وجامعاتها: تنظيمات الفصل السادس الخاصة بالتعليم العالي، تحرير ج. ب. وليامز الثالث، ص 3-53 (نيويورك: كلية التربية، جامعة كولومبيا).



القسم الثاني

السياق المتغير في الولايات

يعالج المؤلفون في القسم الثاني قضايا تتصل بدور الولايات في التعليم العالي. فالولايات تمول الكليات والجامعات العامة بصورة مباشرة، وتطور خططاً رئيسية توجه تطور أنظمة عامة للتعليم العالي، وتقدم منحاً للطلاب على أساس الجدارة أو الحاجة المالية أو كليهما معاً. وقد أثرت بيئة السياسة الجديدة على كل واحدة من مهام الولايات هذه.

وفي سياق السياسة الجديدة، تضاءلت حصة الولايات في عبء تمويل المؤسسات، بينما يدفع الطلبة وعائلاتهم حصة أكبر من تكاليف التعليم نتيجةً لارتفاع أجور التعليم. ويعالج وليام زوميتا هذا السياق المالي الجديد ويقترح خططاً إستراتيجية لإعادة التفكير في التمويل العام بالولايات. وزوميتا أستاذ السياسات العامة في جامعة واشنطن، وهو يتفحص بيئة السياسة الجديدة في الولايات من زاوية النظرية الخاصة بالعملية السياسية. وهو يدرك أن عملية السياسة هي سياسية، ولكنه مهتم بالأساس المنطقي الكامن تحتها والمستخدم في رسم سياسة الولاية. وهو يتفحص السياق الجديد بصورة انتقادية، ويقترح تكيفات يستطيع صناع السياسة إجراءها، لتوسيع الوصول ضمن بيئة أكثر تعرضاً للقيود المالية.

وبينما كانت المحاكم الاتحادية تطلب من الولايات أن تعالج تراث إلغاء الفصل، فإن جدول الأعمال ظل غير مكتمل (كونراد وويرتس، الفصل الرابع). أما كريستوفر براون الثاني (من جامعة ولاية بنسلفانيا)، ومعه جيسون بتلر وساران دوناهو (وكلاهما من جامعة إيلنوي)، فإنهم ينظرون في كيفية تمكّن الولايات من معالجة موضوع إلغاء الفصل وموضوع العمل الإيجابي في بيئة سياسة المحافظين الجدد. وهم يركزون على الجوانب القانونية لإلغاء الفصل، ولعملية التنويع في مؤسسات التعليم العالي في الولايات. وهم

يعالجون القضايا من وجهة نظر تقدر العدالة الاجتماعية والتنويع، ولكنهم ينظرون أيضاً في دور الأدلة والقيود القانونية.

إن برامج المنح الطلابية الجديدة القائمة على أساس الجدارة تحدث تعقيداً كبيراً في جهود الحفاظ على وصول متساوٍ للطلبة الذين يتهيأون لدخول الكليات. ويعالج إدوارد ب. سانت جون وتشونغ - جيون شانغ (من جامعة إنديانا) المسألة القانونية الكامنة المتصلة بالتوزيع غير المنصف لمنح الولايات في برنامج ميتشيغان لزمالات الجدارة، ويوضحان أدوار تحليل السياسة في هذا السياق السياسي الجديد.

وبينما لا ينظر المشرّعون بوضوح إلا نادراً في نظريات خيارات الطلبة عندما يصوتون على خلق برامج جديدة، فإن هذه البرامج يتم بناؤها ضمن بيئة سياسية ترتكز على قضايا قانونية متصلة بعملية خيارات الطلبة. ففي ميتشيغان، تنظر محكمة الولاية في قانونية استخدام اختبار لمنجزات الولاية أساساً لإعطاء مساعدة جدارة. ويعيد سانت جون وشانغ تفحص الافتراضات المطروحة في برنامج ميتشيغان لزمالات الجدارة، مستخدمين نموذجاً متوازناً للوصول ينظر في الدور المالي ودور التحضير الأكاديمي على حد سواء. وهما يقدمان تحليلات للعلاجات البديلة التي من شأنها الحفاظ على التوكيد على الجدارة، ولكنها تؤدي إلى توزيع للمساعدات أكثر إنصافاً.

ويدرك المؤلفون في هذا القسم أن الولايات هي الحلبات التي تجري فيها معارك الخصخصة. فالأساس المنطقي القديم يركز على حالات الدعم المؤسسي أكثر من تركيزه على القضايا المتعلقة بالوصول المتساوي. غير أنه مع تآكل الدعم المؤسسي، فإن هذا الوقت مناسب لإعادة النظر في هذا الوضع. وبما أن الطلبة وعائلاتهم يدفعون حصة أكبر من تكاليف التعليم، فإن على الولايات أن تركز على وصول متساوٍ للطلبة المستعدين أكاديمياً إلى التعليم العالي. وبدون هذا الحد الأدنى من الالتزام، حسب رأي اللجنة الاستشارية الأمريكية لشؤون المساعدة المالية للطلبة، فإن حالات عدم المساواة في التعليم وفي الفرص الاقتصادية سوف تتوسع؛ لأن عدداً متزايداً من الطلاب ذوي الدخل المنخفض والطبقة المتوسطة المنخفضة الدخل تنقصهم القدرة على دفع نفقات الكلية.

وهكذا فبينما قد تكون الخصخصة حتمية، ونظراً للسياق المالي الجديد الذي يناقشه زوميتا، فإن جماعات الضغط المصلحي بحاجة إلى النظر في الإنصاف، جنباً إلى جنب مع المصالح الضيقة المباشرة لحرم جامعاتهم.

وتقدم هذه التحاليل مجتمعة نظرة عميقة في التحدي الكبير الجديد الذي يواجه الولايات: فكيف يمكن الحفاظ على تكافؤ الفرص في وجه التأكيد المتزايد على الخصخصة في التعليم العالي العام؟ وتبين الفصول أيضاً أن الباحثين المهتمين في سياسة التعليم والتغيير يواجهون نوعين من الخيارات في أبحاثهم: فيمكنهم إما أن يتفحصوا القضايا مستفيدين من بعدهم عنها، فيصفون تطورات السياسة وحصيلتها؛ أو أن يقدموا تحليلات تهدف إلى إعطاء المعلومات لتطوير السياسة. وكلا نوعي التحليل يمكن أن يكون له تأثير على السياسة، ولكن بطرق مختلفة. وعلاوة على ذلك، فإن الباحثين يواجهون خيارات في اتخاذ موقف دفاعي. وهذه الخيارات معقدة لأن النظرية والعقيدة كليهما ليستا محايدتين بالنسبة لقضايا الإنصاف الاجتماعي ذات الأهمية القصوى الآن في السياسة التعليمية.



الفصل الخامس

تمويل التعليم العالي في الولايات
ضرورات الطلب تواجه قيودًا هيكلية، ودورية، وسياسية

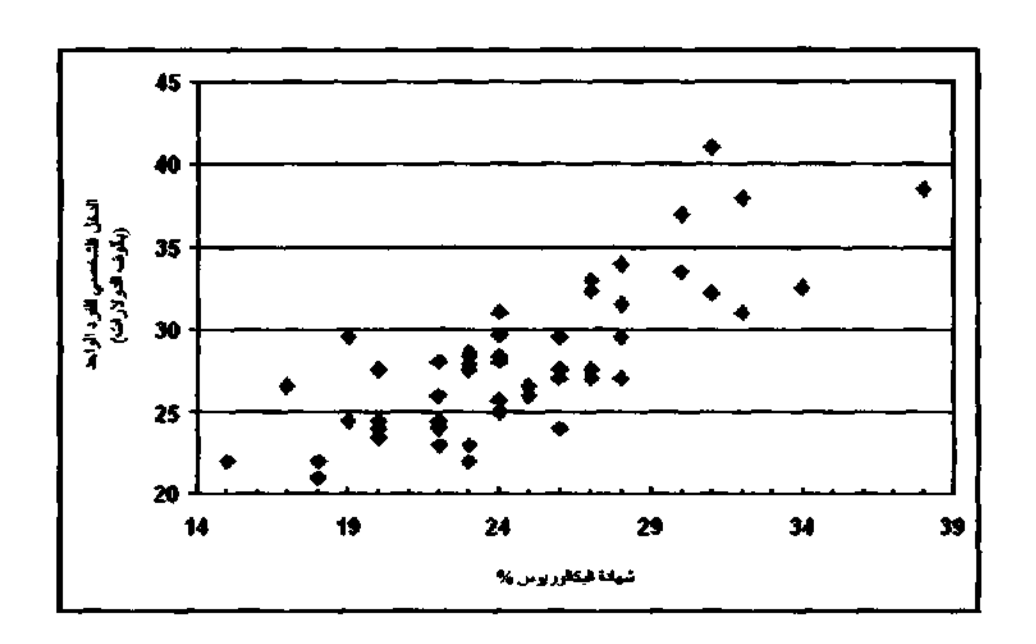
بقلم: وليام زوميتا

يواجه التعليم العالي في عام 2003 تشكيلة متنوعة من الفرص، وتحديات كبرى كذلك. وهي فرص وتحديات موجودة في معظم الاتجاهات المهمة، التي تتراوح من ارتباطات محكمة أكثر من أي وقت مضى بين التعليم المتقدم والآفاق والاحتمالات الفردية والمجتمعية الاقتصادية، وصولاً إلى تزايد أعداد خريجي الثانويات غير المستعدين. وباختصار، فإن التعليم العالي يواجه المفارقة الغريبة من كونه هدفاً تسعى إليه كثيراً عناصر اجتماعية مهمة، وهو في الوقت نفسه عرضة لقيود حادة تعرقل قدرته على كسب دعم سياسي فعال، والحصول بذلك على سند مالي -من موارده التقليدية على الأقل- لتحقيق تطلعاته والتطلعات التي يأملها له المجتمع. وسوف يستكشف هذا الفصل هذه الأحجية بشيء من العمق وينظر في القيمة والمشكلات المتأصلة في الطرق المختلفة للخروج منها.

ولعل أهم تطور ذي صلة في السنوات الأخيرة هو التحول الاقتصادي الذي صاغ رابطة جديدة بين التعليم العالي والنتائج الاقتصادية. وهي رابطة قد توثقت بشكل كثير الإحكام (مارشال وتاكر 1992)، بالرغم من أن العلاقة بين مستوى التعليم في المجتمع وبين خطواته في التنمية الاقتصادية والنمو قد تم إدراكها منذ زمن طويل (دنيسون 1962؛ وشولتز 1960)، مع مجيء الاقتصاد «ما بعد الصناعي»، السريع الحركة، المعولم، الذي تقوده التكنولوجيا - وباختصار: الاقتصاد المبني على المعرفة والمعلومات في نحو

ربع القرن الأخير. ومن منظور صناع السياسة في الولايات، فإن العلاقة المتينة المتداخلة بين نسبة سكان الولاية المسجلين في الكليات وبين معدل نموها الاقتصادي الموصوفة في الشكل 5-1 هي علاقة قوية. ومما يعادل ذلك في الأهمية وجود دليل على علاقة أقوى من أي وقت مضى بين مستوى التعليم لدى الفرد ومدى نجاحه في سوق العمل. وحسب إحصائيات المركز الوطني للتعليم (1997، التي يستشهد بها كين 1999، ص 1)، فإن دخل خريجي الكليات عند مقارنتها بدخل خريجي الثانويات (وهم هنا العمال الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و34 عاماً) قد قفز من 19 بالمئة عام 1980 إلى 52 بالمئة في عام 1995[1]. وهذا شيء يختلف كثيراً عما كان عليه الحال في منتصف السبعينيات، عندما كان الاقتصاديون يتساءلون عما إذا كان سكان أمريكا «متعلمين أكثر من اللازم». (فريمان 1976).

إن هذه القوى الاقتصادية، ومعها جهود الامتداد إلى أبعد من اللازم التي بذلتها الكليات والجامعات أثناء الانخفاض السكاني مؤخراً في عدد خريجي الثانويات، قد زادت الشهية للتعليم العالي في صفوف الأفراد الأكبر سناً من العمر التقليدي لطلبة الكليات وفي صفوف أرباب عملهم. ومثل هؤلاء الطلبة «غير التقليديين»، الذين كثيراً ما يسجلون أنفسهم لدوام غير كامل التفرغ، راحوا يبحثون عن تشكيلة متنوعة من أنماط الإيواء والخدمات التي تجعل التعليم العالي أكثر تعقيداً، وأغلى كلفة على الأقل بالنسبة لطلاب الدوام الكامل التفرغ. وفي الوقت نفسه، فإن الارتباطات الأكثر إحكاماً بين التعليم العالي وبين الاحتياجات والتطلعات المتعلقة بالعمل قد أشعلت جدلاً يثير شكوكاً متزايدة في الحاجة الاجتماعية إلى دعم مالي عام تقليدي كبير للمشروع وفيما إذا كان مثل هذا الدعم مرغوباً فيه (جونستون 1999). ومن جهة أخرى، يجادل كثيرون أن تزايد ضرورة التعليم العالي لفرص حياة الفرد في المجتمع الحديث يزيد من ضرورة قيام السياسة العامة بضمان الإنصاف في الوصول في صفوف سكانٍ يتزايد بينهم التنوع والتباين.



الشكل 5-1: الدخل الشخصي للفرد الواحد في الولايات بحسب نسبة السكان البالغين من العمر 25 عاماً أو تزيد، ممن يحملون شهادة البكالوريوس عام 2000

(مقتبسة عن مورتينسون 2002، ص 15)

ومن التحديات الأخرى التي تواجه التعليم العالي التحدي السكاني. فالطلاب الذين طال انتظارهم والذين ولدوا في حقبة الزيادة الكبرى في عدد المواليد بدؤوا يظهرون الآن على أعتاب الكليات والجامعات وبذلك انتهت المرحلة الطويلة في ثمانينيات القرن العشرين وتسعينياته عندما كانت كل المدارس (باستثناء أغناها وأكثرها جاذبية) مضطرة إلى التنافس الشديد لملء مقاعدها. أما الآن فيجب على المدارس أن تجد طرقاً لإقناع مؤيديها -سواء أكانوا من المشرعين، أم الطلبة، أم الوالدين، أم المانحين- بتقديم الموارد لها؛ لتغذية التوسع الضروري لطاقاتها الاستيعابية. وكما سيتم التوضيح في هذا الفصل، فإن ذلك يشكل أحد التحديات الكبرى. ذلك أن نسبة كبيرة من خريجي الثانويات في المستقبل القريب ستكون من أبناء الأقليات والطلبة ذوي الإمكانيات المتواضعة (كالان 2002) مما يعني أن التعليم العالي لديه فرصة لتقديم خدمة أفضل لإحدى وظائفه المهمة:

وهي توسيع التوزيع الاجتماعي للفرص. ومع ذلك فإن خدمة هذه المجموعات من الطلبة قد تصبح كلفتها أكثر مما كانت عليه كلفة خدمة الزبائن التقليديين، لأن الطلبة الجدد أقل تحضيراً أكاديمياً، وأكثر احتمالاً لاحتياج مساعدة مالية.

وبالإضافة إلى ذلك فإن التغير التكنولوجي، ولاسيما في تقانة المعلومات، يخلق فرصة لتحسينات مثيرة في وصول الطلبة إلى المواد التعليمية، وفي تنوع وسائل التدريس والتعلّم وهذا يجعل من الممكن الوصول إلى أناس كان وصولهم إلى التعليم العالي في السابق مقيداً بالمسافة، وبالتزامات الحياة التي تبقيهم في عملهم أو قابعين في بيوتهم معظم الوقت. وعلاوة على ذلك، ومع تغلغل تقانة المعلومات في حياة الطلبة وفي أماكن العمل الحديثة، فإن الكليات والجامعات مضطرة إلى دمج تدريسها مع هذه التقانة. وهي مُستخدمة بالفعل في التنافس الآخذ بالظهور والذي تواجهه الكليات والجامعات التقليدية من قطاع التعليم الباحث عن الربح. ومع ذلك فإن البنية التحتية الرأسمالية، والتجهيزات والمعدات، والتوظيف، وتكاليف تأهيل الأساتذة الناجمة عن هذا التغيير كبيرة وشديدة الأهمية، بالرغم من أنها لا تزال غير مفهومة بشكل كامل (غرين 1997؛ ورامبل 1997).

ومن «فرص التحدي» الأخرى للتعليم العالي مطالبة البيئة الأكاديمية بأن تقدم خدمة مباشرة ومرئية أخرى للمجتمع. فبالإضافة إلى تعليم الطلبة ودفع المعرفة إلى الأمام فإن الكليات والجامعات مدعوة بشكل متزايد إلى توجيه خبرتها لمهاجمة المشكلات الاجتماعية، مثل التعليم الابتدائي والثانوي غير الكافي، واضمحلال المدن، والتدهور البيئي وما شاكل. وقد استجابت لذلك مؤسسات كثيرة بالمزيد من الأبحاث التطبيقية، والخدمات الاستشارية، وعلى نحو متزايد ببرامج «التعلم الخدمي» التي تسعى إلى دمج خدمة الطلبة للمجتمعات المحيطة مع التعلّم الأكاديمي. وبقدر تلقي هذه البرامج للتمويل الصريح، فإنه مما لا شك فيه أن هذا تطور إيجابي يمكنه أن يوسع الإسهامات الاجتماعية للبيئة الأكاديمية، ويزيد دعمها العام[2]. ومع ذلك فإن التمويل الكافي لا يتبع الطلبات الأكبر على الدوام. كما أننا قد نبدأ عند نقطة معينة

بالقلق حول الإفراط في إعادة توجيه الاهتمام بعيداً عن المهمات الأساسية للمؤسسات بخلق المعرفة ونقلها.

وهناك تحدٍ مرتبط بكل ما تقدم، يأتي من مجال المساءلة المالية. فإذا كان المطلوب من دافعي الضرائب ووكلائهم المنتخبين، والطلبة ووالديهم، والمانحين أن يكونوا مستعدين لتقديم موارد إضافية كبيرة للتعليم العالي، فإن من الواضح تماماً أن مثل هذا السخاء سيكون مصحوباً بطلبات مماثلة للمساءلة عن نتائج ملموسة كالنتائج المطلوبة من قطاعات المجتمع الأخرى (زوميتا 1998). وهذه طلبات تثير بعض المشكلات الخاصة للتعليم العالي، وقد تخلق نفقات وتكاليف خاصة بها، ولكن يجب تسديدها بطريقة أو بأخرى (زوميتا 2001).

وأخيراً هناك تحدي المحافظة على جودة النوعية. وليس هذا شيئاً جديداً، ولكنه يبدو الآن أصعب من أي وقت مضى، نظراً لأن العالم، والمعرفة، والمهارات المطلوبة لتحضير الطلبة له تتغير بسرعة تبهر الأنفاس. فمن الواضح أن الأساتذة بحاجة إلى تدريب وتجديد مستمرين عن طريق تدفق متواصل للدماء الجديدة في وجه مثل هذا التغير السريع. كما أن المعدات والتجهيزات المطلوبة، والمرتبطة بالحفاظ على النوعية، وخاصة في مجال تقانة المعلومات، وكذلك في مجالات علمية وفنية كثيرة، هي أكبر وأغلى مما كانت في الماضي. ثم إن المطالبات بالمساءلة المتصلة بالنوعية تفرض تكاليفها الخاصة بها. وهكذا فإن الحفاظ على النوعية الأكاديمية ببساطة، وتحسينها على نحو أقل بكثير، صار أبهظ كلفة من أي وقت مضى.

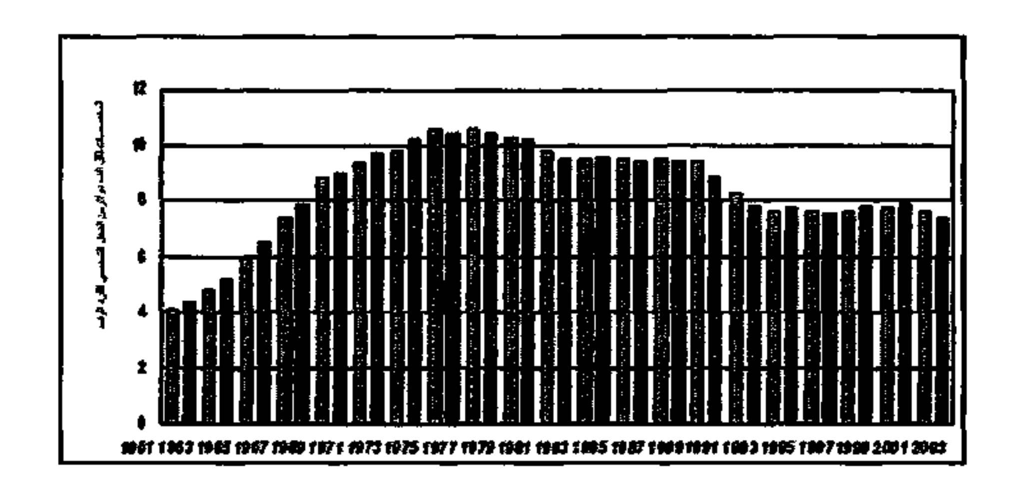
ويقدم هذا الفصل تحليلاً للجمع بين هذه التحديات والفرص المثيرة لخدمة المجتمع وبين حقيقة القيود الأساسية المتزايدة الوضوح على الموارد التقليدية لتمويل التعليم العالي. وبعد طرح هذا اللغز، سأوضح الخطوط الأساسية لعواقبه السيئة الحظ وبعض البدائل السياسية للمؤسسات والولايات للخلاص من الصندوق الذي تقدمه، إلى جانب المطالبات المسوغات المرتبطة بذلك. إن علينا أن نخرج من هذا الصندوق، لأن من

الواضح أن التعليم المتقدم مهم للاقتصاد ومن ثم الاجتماعية والسياسة للولايات وللأمة في العصر الآخذ بالظهور، وهو عصر المعرفة والتنافس التكنولوجي العالمي.

القيود المالية الدفينة التي تواجه التعليم العالي

إن بعض التحديات المالية التي تواجه التعليم العالي قد أشير إليها أعلاه. وهناك أهمية حساسة لفهم كون هذه التحديات تواجه هيكل دعم مالي يشكو من ضعف أساسي، ولاسيما بالنسبة للقطاع العام الأكاديمي (دادرشتات ووومكا 2003). ويشمل دعم الولايات للتعليم العالي دعماً تشغيلياً جوهرياً للمؤسسات العامة بما مجموعه خمسة مليارات دولار سنوياً تقريباً من تمويل الولايات للزمالات الدراسية والمنح الطلابية، والمساعدة المباشرة لكليات وجامعات القطاع الخاص في بعض الولايات، وتمويل عمليات إدارة الولايات. وقد ظل هذا الدعم ينخفض باطراد كنسبة مئوية من الدخل الشخصي طيلة أكثر من عشرين عاماً في جميع أنحاء الولايات الخمسين (انظر الشكل 5-2). وحتى مع احتساب ريع أجور التعليم الذي ظل يتزايد بسرعة، فإن مجموع تمويل التعليم العالي لكل طالب لم يتزايد إلا ببطء منذ منتصف الثمانينيات (كالان 2002، ص 9)[3].

وبينما عزا البعض كثيراً من هذا الهبوط في الدعم إلى ظهور عناصر سياسية وثقافية منتقدة للتعليم العالي، فإن التفسير الأكثر حتمية يكمن في تركيب ميزانيات الولايات، ونمو مطالبات قوية من عناصر ذات مواقع أقوى في هذا التركيب. وضمن ميزانيات التمويل العام في الولايات، فإن دعم التعليم العالي يتنافس مع مطالب أخرى مهمة تشمل التعليم الابتدائي والثانوي، والإصلاحيات، والمساعدة الطبية وغيرها من النفقات الصحية، ورفاهية الشعب، والخدمات الاجتماعية[4]. ومعظم هذه المهام تحركها حالات يتعين على الولايات أن تقدم لها الأموال اللازمة عندما يصل التلاميذ إلى أبواب المدارس، أو تصدر الأحكام على السجناء، أو يتأهل المواطن لتلقي المعونة الطبية بموجب القواعد الاتحادية.



الشكل 5-2 مخصصات اعتمادات ضرائب الولايات لنفقات تشغيل التعليم لكل ألف دولار من الدخل الشخصي من السنة المالية 1961 إلى السنة المالية 2003(مقتبس عن مورتينسون 2003، ص 8).

ففي هذه الحالات، كثيراً ما يكون إسهام الولاية تكليفاً بموجب القانون الاتحادي (المعونة الطبية)، أو أحكام المحاكم (السجون)، أو الممارسة الطويلة الأمد المنصوص عليها غالباً في دستور الولاية أو تشريعها القانوني (التعليم K-12). وبالفعل فإن السنوات الأخيرة شهدت تزايد أعداد الأطفال في سن الدخول إلى المدارس، والسجناء، ومتلقى المعونة الطبية. كما أن كلفة كل فرد في مجال الرعاية الصحية قد تصاعدت بسرعة إلى درجة أنها تجاوزت التعليم العالي كونها ثاني أكبر جزئية (بعد التعليم K-12) من مكون التمويل العام للولاية (رابطة الحكام الوطنية 2001، ص 4).

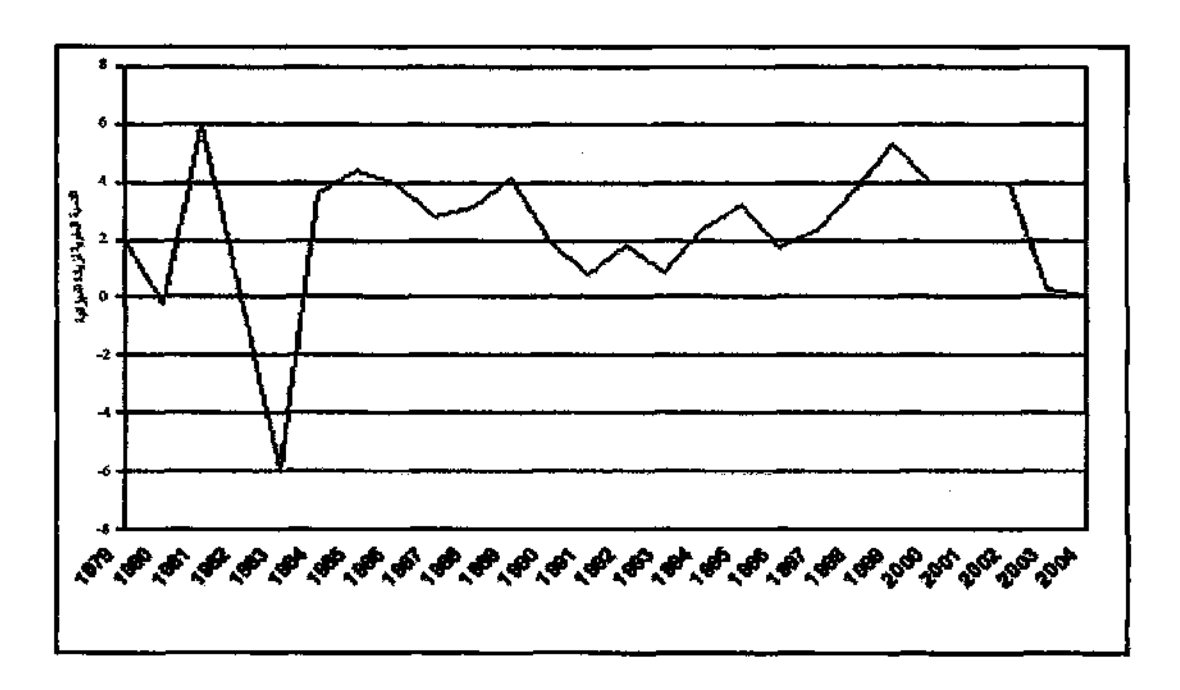
وباختصار، فإن معظم ذوي الحصص الكبيرة في ميزانيات الولايات لهم طابع إلزامي أو شبه إلزامي. ومن جهة أخرى، فإن التعليم العالي ينظر إليه على أنه استنسابي متروك للتقدير من حيث إن «حالاته» (التسجيلات) يمكن تقليصها، أو أن نموه المخطط يمكن تأجيله -أو يمكن مطالبة الطلاب بأن يدفعوا أكثر- للمساعدة على توازن ميزانية الولاية عند الحاجة، أو عندما تكون هناك مجالات أولويتها في السياسة

أعلى. وعلى سبيل المثال فإن التسعينيات شهدت قيام الولايات بإعطاء أولوية عالية لإصلاح التعليم K-12. وقد اجتذب هذا الجهد استثماراً استنسابياً في ولايات كثيرة (ليبشوتز، وشنايدر، وبويد 1997).

ومن أجل التفهم التام لعمق المشكلات التركيبية المالية التي تواجه التعليم العالي، فإنه من الضروري متابعة حالة النجاح أو الإخفاق للتعليم العالي في مختلف مراحل الدورة الاقتصادية. فموارد الولايات، ومن ثم مصروفات ميزانيتها تدفعها الظروف الاقتصادية بقوة. وكما يبين الشكل 5-3، فإنه أثناء مراحل التباطؤ الاقتصادي مثل ثمانينيات وتسعينيات القرن العشرين، والعقد الأول من القرن الحادي والعشرين لم يحصل في ميزانيات الولايات أي نمو يذكر، إن كان هناك أي نمو على الإطلاق. وعند استنزاف الأموال الاحتياطية -وهذا يحدث بسرعة، لأن الاحتياطات الكبيرة هدف للاقتطاعات الضريبية- يتعين على الولايات أن تجد أماكن تقتطع منها مبالغ كبيرة لتلبية معايير توازن الميزانية، كما هو مطلوب من مكونات الميزانية الحساسة للركود، مثل الرفاهية، والرعاية الصحية لذوي الدخل المحدود، وازدهار العدالة الجنائية[5].

وكما هو موضح أعلاه، فإن التعليم العالي هو أكبر بند استنسابي واسع في ميزانيات التمويل العام في الولايات، وهكذا فإنه أكثر الأهداف انكشافاً وتعرضاً للاقتطاع من الميزانية. وعلاوة على ذلك، وعلى عكس معظم المكونات الكبرى الأخرى لميزانيات الولايات، فإن للتعليم العالي موارد كبيرة أخرى من المال يشعر صناع السياسة أنهم يستطيعون الاغتراف منها إذا احتاجت المؤسسات إلى التكيف مع اقتطاعات عميقة في الميزانية. وهذه تشمل الزيادات في أجور التعليم[6]، والتبرعات الخاصة، والمنح والعقود. ويبين الشكل 5-5 أنه من بين المكونات الكبرى للتمويل العام في ميزانيات الولايات كان التعليم العالي هو أكثرها معاناة أثناء الركود في مطلع التسعينيات والضغط المالي الذي نجم عنه في الولايات (وانظر أيضاً غولد 1995). وكانت نتيجة تفاعل هذه القوى زيادة حادة في أجور التعليم ومعدلات الأجور في أزمنة الركود[7]. (الشكل 5-4). وأسهمت زيادات الأجور هذه في تحول كبير في عبء دفع تكاليف التعليم العالي من الولايات إلى الطلبة ووالديهم. ويوضح الشكل 5-6 الزيادة الكبيرة في حصة الطلبة ووالديهم من تمويل

التعليم العالي على مدى السنوات العشرين الماضية، وهو اتجاه بدأ في أوائل الثمانينيات (وهذا الرسم البياني لا يبين التصاعد الحاد في حصة الطلبة ووالديهم أثناء السنوات الأخيرة من جمود التمويل في الولايات).



الشكل 5-3: النسبة المئوية السنوية لزيادة الميزانية من السنة المالية 1979 إلى السنة المالية 2004. معدلة حسب التضخم، باستخدام عامل الانكماش الضمني للولايات والحكومة المحلية. أما تغير السنة المالية 2003 عن سابقتها 2002 فهو مقدر تقديراً. والسنة 2004 تغير عن سابقتها 2003 مقدر لعام 2004

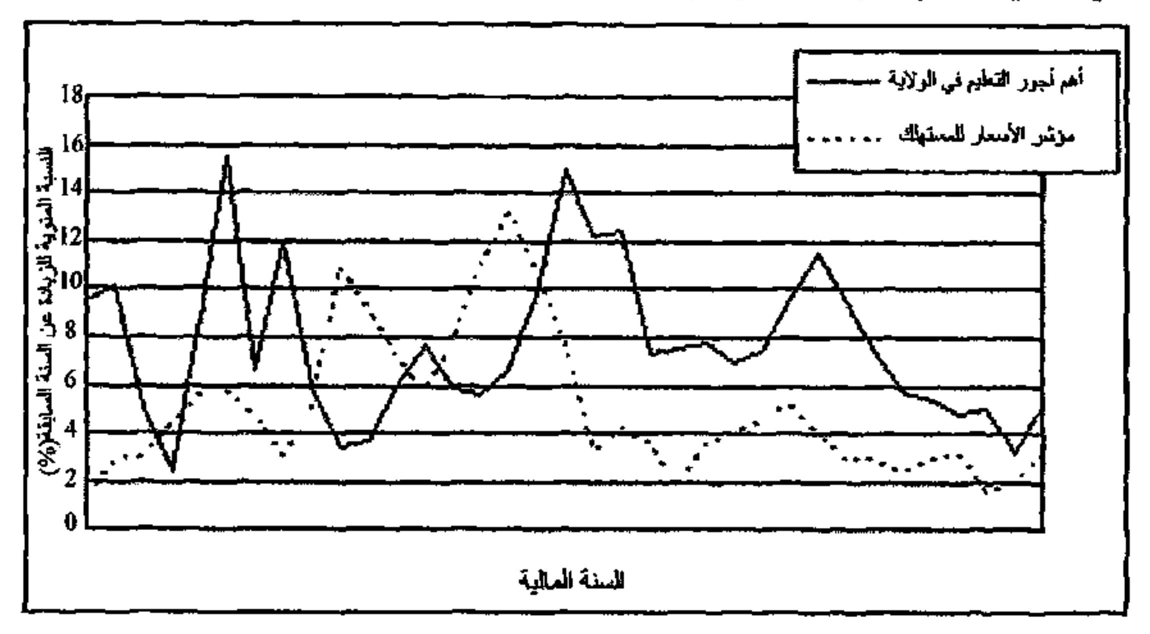
حسبما أوصى به الحاكم (NGA and NASBO,2003,4)

وفي الماضي بوجه عام، استطاع التعليم العالي أن يسترد بعض الخسائر المالية التي تكبدها أثناء الهبوط في المكاسب غير المتناسبة في دعم الولايات بالمقارنة مع أصحاب الحصص الآخرين في الميزانيات أثناء مراحل الرخاء والازدهار. وأثناء أحدث مدة انتعاش اقتصادي أعقب ركود أوائل التسعينيات، استغرق صناع السياسة عدداً من السنوات كي يشعروا براحة كافية مع استقرار نمو الموارد، ويدركوا أن الحاجات الأخرى قد تمت تلبيتها بشكل كافٍ[8] للشروع مرة أخرى بالاستثمار في التعليم العالي. ولم يحدث إلا في السنوات المالية 1999، و2000، و2001 أن المكاسب في مخصصات الولايات للتعليم

العالي قد زادت على مجموع معدل النمو في مخصصات التمويل العامة - وحتى عندئذ فقد كانت تلك الزيادة ضئيلة لا تكاد تذكر[9]. وهكذا فحتى في أطول مدة من الازدهار المتصل بلا انقطاع في تاريخ الأمة، لم يلحق التعليم العالي كثيراً في التمويل الحقيقي لكل طالب، بالنسبة لركوده الطويل. وهذه إشارة قوية إلى أن التعليم العالي قد داهمته فترة جديدة سوف تتطلب إعادة تفكير أساسية أكثر بكثير من مجرد التخطيط للصبر والتحمل حتى ينتهي التباطؤ الاقتصادي الأخير.

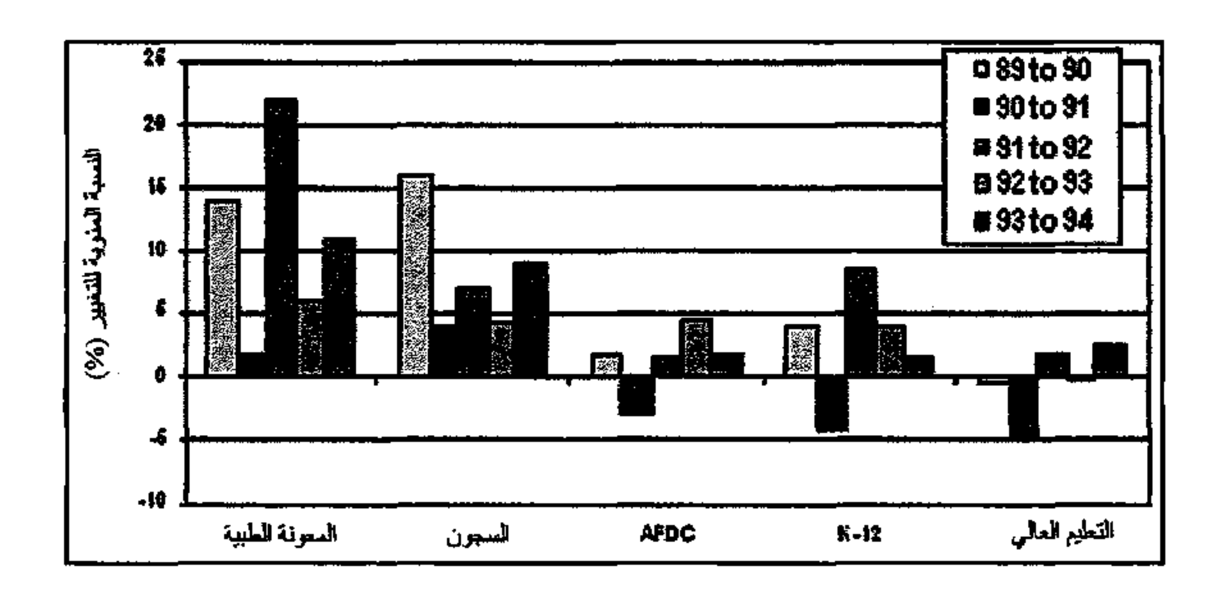
عواقب القيود المالية الآخذة بالظهور

ومع تزايد السكان الشباب المستحقين لدخول الكليات عند وصول مجموعة مواليد الانفجار السكاني إلى السن القانونية، ومع تزايد سعي أرباب العمل والعمال إلى الوصول للتعليم العالي، فإن من الواضح في كثير من الولايات أن طاقة استيعاب فرص التعليم المرغوب فيها ستتعرض للضغط. وفي القسم اللاحق هناك استعراض لبعض خيارات السياسة في معالجة أزمة الاستيعاب،



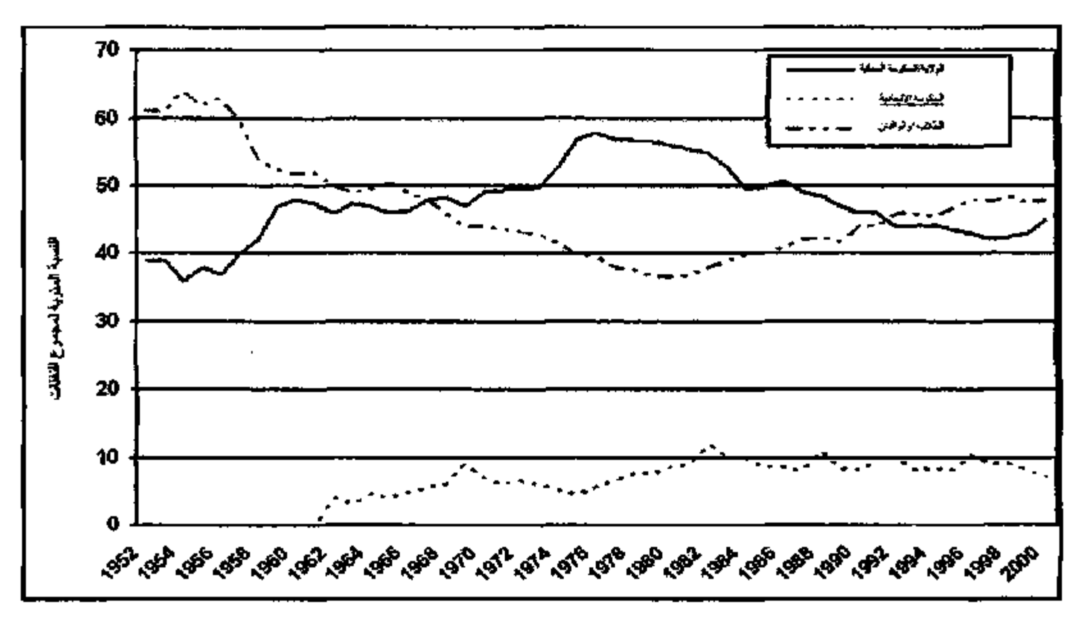
الشكل 5-4 النسبة المئوية للزيادة في أهم أجور التعليم في الولايات ومؤشر الأسعار للمستهلك، من عام 1966 إلى عام 2001

(مقتبس عن موروتينسون 2001، ص 14)



الشكل 5-5: التغيرات السنوية في أبواب الإنفاق الكبرى من الأموال العامة للولايات، من السنة المالية 1990 إلى السنة المالية 1994

(مقتبسة عن موروتينوسن 1994، ص 10)



الشكل 5-6: توزع المسؤليات عن التعليم العالي من عام 1952 إلى عام 2000

(مقتبس عن موروتينوسن 2001 جـ، ص 16)

ولكن على أي حال يبقى هناك قلق من احتمال عدم قدرة طاقة الاستيعاب على التمشي مع الطلب بحيث إن معدلات المشاركة في التعليم العالي قد تبدأ بالانخفاض. ومثل هذا التقصير من شأنه أن يميل إلى إبطاء النمو الاقتصادي وقد يعمل بسهولة على تثبيط غير متناسب لتطلعات المجموعات الآخذة بالظهور حديثاً من الطلاب المحتملين. وهذه عواقب خطرة فعلاً في عالم تكون فيه المعرفة والقدرة على استخدامها شيئين جوهريين للنجاح الفردي، وآفاق الاحتمالات الاقتصادية للولايات وللأمة على حد سواء.

وكما هو مبين أعلاه، فإن تمويل الولايات للتعليم العالي قد تعرض لقيود ضاغطة لمدة عشرين عاماً على الأقل. فالتمويل الاتحادي -بصورة رئيسية على شكل مساعدات طلابية، لأن الكليات والجامعات العامة في أمريكا هي من صنع الولايات- كان متعثراً في أنماط نموه، وكان منذ عام 1980 يأتي على شكل قروض وضمانات للقروض وليس على شكل منح. وهكذا فإن التحول المادي الكبير في المسؤوليات عن تمويل التعليم العالي بعيداً عن الحكومة وباتجاه الطلبة وعوائلهم كان تحولاً حقيقياً: فلم يتمكن الطلبة من تحويل معظم أعباء التكاليف الزائدة التي واجهوها إلى برامج المنح الاتحادية؛ فالقروض يجب أن يسددها المقترض. وكان من بين عواقب التحول في المسؤوليات عن التمويل ازدياد ديون الطلبة. (فوسي وبيتمان 1998). وحتى الآن فإن الأدلة على أن عبء ديون الطلبة كان له تأثير قوي على خياراتهم في الدراسات العليا بعد التخرج وعلى مستقبلهم المهني هي أدلة مختلطة[10]. وعلى أية حال، يبدو أن شبح الديون الكبيرة لا بد أن ينتقص من القدرة التنافسية للمهن الأقل أجوراً ولكنها ذات خدمة اجتماعية حيوية كالتدريس، والخدمة العامة، وحتى البحث العلمي[11]. فمن المعروف أن الجيل الأول من طلبة الكليات، والطلبة من المجموعات الأقل تمثيلاً هم أكثر تمنعاً من غيرهم عن قبول تحمل الديون، وهذا قد يلعب دوراً في تثبيط مشاركتهم ومعدلات تخرجهم.

وهذه المعدلات محتاجة إلى كل مساعدة تستطيع الحصول عليها. فالاتجاهات للمشاركة في الكليات ومعدلات التخرج بحسب الحالة الاجتماعية - الاقتصادية (دخل العائلة) والانتماء العرقي تظهر فجوات كبيرة وثابتة لصالح الطلبة الأغنى والبيض

والآسيويين، مما يجعل الأمريكيين الأفارقة، واللاتينين والأصليين (الهنود الحمر) متخلفين كثيراً إلى الوراء[12]. وعلى سبيل المثال، ففي المدة بين عامي 1996 و2000، كانت نسبة الطلبة الذين تعيلهم أسرهم، والذين تتراوح أعمارهم من 18 عاماً إلى 24 عاماً من المسجلين في الكليات نحو 80 بالمئة من أبناء الأسر التي يزيد دخلها على 75 ألف دولار في العام، وأقل من 35 بالمئة من أبناء الأسر التي يقل دخلها عن 25 ألف دولار في العام (مورتينسون 2001 آ، ص 1). وفي سياق الحصول على شهادة البكالوريا بحلول سن الرابعة والعشرين كانت الهوّة أكبر حتى من ذلك، بحيث تراوحت المعدلات من 52 بالمئة من عائلات الربع الأعلى دخلاً إلى 7 بالمئة من أبناء أقل المجموعات دخلاً. وأما أبناء الربع الثاني من أعلى المداخيل فكان معدل الحاصلين على البكالوريوس منهم 14 بالمئة في عام 1997 (مورتينسون 2001 ب، ص 8). وعلى مدى عدة عقود مضت كان التغير الرئيسي في هذه المعدلات هو حصول أبناء أعلى الأسر دخلاً على مكاسب كبيرة منذ عام 1980، بينما لم يحصل أبناء الأسر الأقل دخلاً على أي مكاسب تذكر.

إن خطوط الاتجاه الكاسدة الضحلة إلى حد كبير في مجال الوصول والإنجاز لذوي الدخل المنخفض في وجه تنوعات كبيرة في المساعدات الاتحادية ومساعدات الولايات للطلبة على مدى سنوات لا تقدم دليلاً قوياً على أن المساعدة المالية كان لها تأثير كبير. ويجادل كين (1999)، وكين والوود (2000) بشكل مُقْنِع بأن كثيراً من الفجوات الاجتماعية - الاقتصادية والعرقية الثابتة ناجمة عن الفوارق في فرص ما قبل دخول الكلية في المدارس، والبيوت، والمجتمعات. وهكذا فإن المساعدة المالية للكليات تأتي بعد فوات أوان معالجة جذور حالات عدم المساواة للكثيرين. ومع ذلك فإن من الواضح أيضاً أن الطلاب ذوي الدخل المنخفض وأبناء الأقليات يبدون ردود فعل قوية لأجور التعليم وللمساعدات المالية (كين 1999، ص 101-104؛ وطومسون وزوميتا 2001).

وقد تنامت مساعدات الولايات للطلبة كثيراً في السنوات الأخيرة، وهي تقرب الآن من خمسة مليارات دولار كل عام، ولكن هذه المساعدة مركزة تماماً في عدد صغير من الولايات، وضئيلة بحيث يمكن إهمالها في ولايات كثيرة (دي سيلفاتور وهيوز 2001). وبالإضافة إلى ذلك، فإن أسرع القطاعات نمواً في مساعدات الولايات مؤخراً لم تكن هي

المساعدة المبنية على أساس الحاجة، التي يمكن أن تؤثر مادياً على معدلات الطلاب ذوي الإمكانات المتواضعة، بل المساعدة «القائمة على أساس الجدارة»، والمساعدة المقدمة للطلبة الذين يتابعون حرفاً مهنية يكثر الطلب عليها (هيلر ومارين 2002). وهذه الأشكال من المساعدة هي أقل احتمالاً بكثير من أن تساعد على إعانة الطلبة ذوي الدخل المحدود على الدوام في الكليات.

وليست أسعار التعليم الأعلى وسياسة المساعدات هي الجواب الكلي على حالات عدم المساواة في التحصيل العلمي في المجتمع الأمريكي. ذلك أن تقدم المتلقين لخدمة أقل من اللازم سوف يتم إحباطه بالتأكيد إذا لم تكن هذه السياسات مؤدية إلى تسجيل الطلبة ذوي الإمكانيات المتواضعة عند تأهيلهم. وهكذا فإن تطورات كالموصوفة هنا تميل إلى رفع الأسعار وتهديد تمويل المساعدات الطلابية، وستكون بالتأكيد ضارة بالهدف المهم للسياسة، وهو توسيع الوصول إلى التعليم العالي.

وأخيراً فإن أحد الأسباب الكبرى للقلق من بطء النمو في التمويل لكل طالب هو أنه لا بد أن يؤثر على النوعية في آخر الأمر. وفي غياب أي تحولات كبرى في تكنولوجية إنتاج خدمات تعليمية عالية الجودة - ونظراً لأن المشروع يبدو بطبيعته ذا عمل كثيف[13]، فإن التمويل القليل سيؤدي إلى أساتذة أقل وموارد أخرى أقل لكل طالب في آخر الأمر، ويؤدي كذلك إلى المزيد من تدهور البيئة الأكاديمية وقدرتها على المنافسة للحصول على أعلى المواهب المهنية. ولا بد أن هذا كله سيؤثر على نوعية التعليم المتاح للطلبة.

خيارات السياسة للمؤسسات والولايات

إذا أخذنا في الحسبان أهمية التعليم العالي الواضحة في الاقتصاد الحديث، والقوى العميقة الفاعلة في بيئتهما، فإن الولايات والمؤسسات لا تستطيع أن تقبع ساكنة وتترك أنماط العواقب السلبية الموصوفة آنفاً تفيض لتطغى عليها. وسوف يسعى معظمها للاستجابة بطريقة ما. وسوف أستعرض أولاً الاستجابات الأكثر ترجيحاً من قِبَل

المؤسسات، ثم أنتقل إلى الخيارات التي تواجه صناع السياسة في الولايات، مشيراً إلى أهم المزايا والمشكلات في كل إستراتيجية.

ما تستطيع أن تفعله الكليات والجامعات

عندما تدرك منظمة ما أن نقص تدفقات الريع من الموارد التقليدية ليس مؤقتاً، وعندما يتم استنفاذ الخطوات المبدئية للكفاءة، يمكننا أن نتوقع نمطين من السلوك استجابة للسياق المتغير. فيسعى أحد أصناف الاستجابة إلى معالجة تركيب التكاليف في المنظمة، ويسعى الآخر إلى معالجة تدفقات الريع فيها. وقد كانت الطريقة الأولى في مجال التعليم العالي لتخفيض الكلفة في السنوات الأخيرة هي تخفيض حصة الأساتذة المتفرغين بدوام كامل ومثبتين بعد مرحلة اختبار في مراتبهم بزيادة استخدام الطلبة الخريجين معيدين، وغير المتفرغين والأساتذة المؤقتين المتوفرين عموماً بكلفة أقل بكثير لكل دورة تعليمية. وهؤلاء يتم استئجارهم للقيام بالتدريس فقط وعلى وجه الدقة. ومثل هؤلاء المدرسين قد يقدمون -إلى حد معين- مرونة ثمينة، وحتى خبرات عملية قد لا يقدمها الأساتذة المتفرغون الباحثون بنفس الدرجة من الاستعداد. ولكن المشكلات تنشأ عندما يشكل مثل هؤلاء المدرسين المحدودي الالتزام نسبة عالية من الهيئة التعليمية العاملة في أحد أقسام الكلية. ذلك أن محدودية استقرارهم، والتزامهم بتدريس دوراتهم بالدرجة الأولى يجعلان من الصعب على القسم أن يحافظ على انسجام مناهجه، وتنفيذ المهام الضرورية مثل تخطيط المناهج، وإرشاد الطلاب، والتعامل المباشر مع وحدات المؤسسة الأخرى والجمهور الخارجي (دع عنك القيام بالبحث العلمي). وهناك دليل على أن إستراتيجية الاعتماد الأثقل على الأساتذة غير المتفرغين والمستخدمين لأجل مؤقت قد وصلت إلى حدودها القصوى، كما يشير إلى ذلك ثبوت استخدامهم عند حد معين في السنوات القليلة الماضية، في أعقاب سنوات كثيرة من التنامي (وزارة التعليم الأمريكية 2002، ص 271). وهكذا فإن توقعات الحصول على توفير مادي إضافي من هذا المصدر يبدو من المحتمل أنها محدودة.

وفي أثناء الثمانينيات وأوائل التسعينيات، عندما كانت أعداد الطلبة في السن التقليدية لدخول الكليات آخذة في التناقص في كثير من أنحاء البلاد، أظهرت الكليات والجامعات روح التزام شجاع بجعل عروضها أكثر جاذبية ووصولاً لمجموعات جديدة من الطلاب. وكان من الجوانب المهمة لإستراتيجيتها عرضها لإقامة دورات تعليمية في المساء، وفي أوقات أكثر مناسبة بوجه عام للطلبة غير التقليديين (زوميتا 1999 آ). أما وقد أصبح الحافز الرئيسي الآن هو توفير التكاليف في وجه التصاعد السريع للطلب، فقد صار بوسع المؤسسات أن تتابع طريقها بالسعي لتلبية طلبات جديدة ضمن المرافق الموجودة باستخدامها بكثافة أكبر في عطلات نهاية الأسبوع والعطلات الصيفية. وهناك الآن أمثلة على مؤسسات تتحرك في هذه الاتجاهات، ولكن إيقاع الحركة ثابت بشكل مثير للاستغراب. ولعل إحدى العقبات هي مقاومة الأساتذة للعمل في أوقات غير مناسبة لهم شخصياً. وهكذا فقد تكون الحوافز الخارجية ضرورية للتعجيل بهذه العملية.

إن تقنيات التعليم الآخذة في الظهور، وخاصة تلك التي تشمل شبكة الإنترنيت الدولية والطرق الأخرى للوصول إلى الطلبة عن بُعد وفي أوقات غير متزامنة، تخلق الفرصة لتجديدات ثورية محتملة في التعليم والتعلّم وما يرتبط بذلك من الجوانب الاقتصادية. فإذا كان من الممكن استخدام هذه التقنيات لتعليم الطلاب بطريقة مرضية وبكلفة مدرسين أقل لكل طالب -أي عن طريق إحلال العمل الأعلى كلفة محل رأس المال الأقل كلفة- فسيصبح التوفير في الإنفاق على كل طالب شيئاً ممكناً. غير أنه ليس من الواضح حتى الآن أن تقانة المعلومات التعليمية قد عملت بهذه الطريقة على الإطلاق. ذلك أن المعدات وتعيين الموظفين المرتبط بها وتدريب الأساتذة (واستكمال ذلك وتحديثه باستمرار) هي أشياء غالية الكلفة[14]، ولكن لا تزال هناك حاجة إلى المدرسين ليصمموا الدورات ويتفاعلوا مع الطلبة وعملهم الأكاديمي. والواقع أن الأدلة تشير حتى الآن إلى أن الدورات التعليمية عن بُعد تتطلب وقتاً أكثر -وليس أقل- من أوقات المدرسين لكل طالب[15]. كما أن توافر فرص التعلم عن بُعد قد يعطي وصولاً لطلاب أكثر، وهذا هدف مهم للسياسة؛ ولكنه إن صحّ فإن ذلك بالضرورة سيوسع حجم المشروع التعليمي وكلفته كذلك. ومن الممكن أن مقدمي التعليم ما بعد الثانوي من القطاع الخاص الباحثين عن

الربح سيدبرون نماذج أرخص للتعليم المبني على التكنولوجية يعطي نتائج جيدة النوعية كما أن من الممكن أن تجديداتهم سوف تنتشر إلى حد ما لتصبّ في قطاع التعليم العالي «التقليدي»[16]. ومع ذلك فإن من المحتمل أن قضايا كيفية تحديد النوعية وطبيعة وظائف المدرسين في مثل هذا العالم الشجاع الجديد سوف تتعرض لمنازعة شديدة ذات نتائج لا يمكن التنبؤ بها فيما يتعلق بالسياسات العامة.

والخلاصة أن معظم الطرق المحتملة لتخفيض إضافي لكلفة التعليم العالي محملة بالمشكلات وحالات انعدام اليقين. ومع ذلك فإن من المؤكد أنه يجب تشجيع التجربة في هذا المجال. والحقيقة أن المؤسسات التي لا تعمل للبقاء متمشية مع التقنيات الآخذة بالظهور والقوى المتنافسة في سوق التعليم العالي قد تجد نفسها بسرعة عرضة لخطر التلاشي، حتى في مواقعها في السوق التقليدية.

ومن جهة الريع، فإن الكليات والجامعات تتطلع إلى سلسلة من الخطوات التي تتجمع أحياناً تحت مظلة عنوان إستراتيجيات الخصخصة. والحجة العامة هي أنه إذا لم ترغب السلطات العامة بتقديم أموال كافية للإبقاء على المؤسسات الجيدة وتنميتها لتلبي طلبات الطلاب الجديدة، فإنه يتعين على الكليات والجامعات أن تبحث عن المزيد من الموارد من القطاع الخاص -بما في ذلك زيادة الريع من أجور التعليم- كي تتابع هذه الغايات النبيلة. ومن الواضح أن أنماط المؤسسات المختلفة لديها احتمالات متفاوتة للخصخصة الناجحة، وهناك فوارق رئيسية بين قطاعات التعليم العالي العامة والمستقلة. فكثير من المدارس الكثيرة الاعتماد على الريع السنوي من الطلبة تفتقر غالباً إلى قوة السوق (طلبات الانتساب الزائدة) لإحداث زيادة كبيرة في أسعار التعليم دون إحباط غرضها بتناقص التسجيلات فيها. - وهذا يشمل الكليات العامة والخاصة ذات الإمكانيات المحدودة حيث إن مخصصات الولايات وثيقة الارتباط بعدد الطلبة المنتسبين. أما الكليات والجامعات التي لديها شيء من قوة السوق فقد لا ترغب في دفع الثمن بالتأثيرات الضارة على الطلبة المحتاجين مالياً والممثلين بشكل أقل، أو الإضرار بالقوة التنافسية للطلبة ذوي الخلفيات الأكاديمية القوية الذين ترغب الكليات والجامعات المذكورة باجتذابهم.

ومن جهة أخرى فإن كليات النخبة وجامعات البحوث التي لديها إمدادات وفيرة وفائض من طلاب الانتساب المؤهلين قد يكون لديها مجالات لإحداث زيادة كبيرة أخرى في أجور التعليم وتكاليف الطلبة الأخرى، برغم أن هذا القطاع قد زاد التكاليف بأسرع ما يمكن على مدى العقدين الأخيرين من الزمن. وإن جامعات البحوث العامة مقيدة في هذه الحسابات أكثر باعتبارات الحفاظ على الدعم السياسي، ولكن حتى المؤسسات الخاصة يتعين عليها أن تهتم بالمخاوف لدى عامة الناس والكونغرس من الزيادة المفرطة في الأسعار[17]. وابتداءً من منتصف عام 2003، كانت هناك إشارات واضحة من إدارة بوش ومن الكونغرس بأن الحكومة الاتحادية ستمارس ضغطاً متزايداً على التعليم العالي لكبح زيادة أجور التعليم (بورد 2003).

وقد يسعى التعليم العالي لتخفيف حدة تأثير هذا الضغط، للسيطرة على الأسعار بالتحول إلى دفاع أكثر وحدة ووضوحاً عن نهج إعطاء مساعدة كبيرة لتمويل المؤسسات ذات الأجور التعليمية الكبيرة. وبموجب مثل هذا النموذج التمويلي فإن أجور التعليم في القطاع العام المتمتع بدعم أثقل سوف ترتفع ارتفاعاً حاداً نحو مستوى معدل الكلفة التام لكل طالب، بينما تتبعها عن قرب المساعدة القائمة على أساس الحاجة، وبذلك فإنها من الناحية النظرية لن تضر الطلبة المحتاجين مالياً. وفي هذه الأثناء فإن الطلبة الأكثر رفاهية سيدفعون مبالغ أكبر بكثير لخزينة المؤسسة. وهناك دليل على أن تسجيل الطلبة المرفهين لن يتأثر بالأسعار الأعلى[18]. وبعبارة أخرى، فإن مبالغ الدعم المبنية في معدلات أجور التدريس في الكليات العامة ستكون إلى حد كبير كسباً مفاجئاً لهم. وهذا ما يجعل النهج جذاباً في مرحلة محدودية الموارد المخصصة لدعم التعليم العالي، وخاصة إذا اعتمدته معظم المؤسسات في مجموعة مدرسية متنافسة في الوقت نفسه. أما إذا كانت المؤسسات مضطرة لدعم أغلب طلبات المساعدة الأعلى عن طريق ريع أجور تعليمها المتزايد، فإن هذا النهج بالطبع، سيصبح أقل جاذبية مما لو كانت المؤسسات قادرة على تحويل شيء من عبء الكلفة إلى كاهل الولايات، أو البرامج الاتحادية لمساعدة الطلبة. وهكذا فإننا سنعود إلى هذه القضايا ذاتها في القسم اللاحق عن خيارات السياسة العامة.

كما أن مؤسسات التعليم العالي تستطيع أن تحاول خصخصة جزء أكبر من تدفقات ريعها عن طريق السعي باندفاع أكثر للحصول على أموال خاصة من التبرعات والمشروعات شبه التجارية، كالترخيص التكنولوجي أو استثمارات الأسهم العادية في شركات شبه مستقلة مكونة من أجزاء شركة سابقة. ولا شك أن بعض المؤسسات قادرة على مزيد من العمل في مجال التبرع الخاص، ولكن الحصيلة الكلية هي أن التعليم العالي قد وسع جهوده كثيراً في هذا الاتجاه في السنوات العشرين الماضية تقريباً -وسبب ذلك إلى حد كبير هو الرغبة في التعويض عن الركود الطويل الأمد في التمويل العام- أما مدى سرعة نمو التبرع الخاص في بيئة يزداد فيها التنافس للحصول على الدولار الخيري فهو شيء مشكوك فيه[19].

ولقد نجحت بعض جامعات البحوث عموماً بعد سنوات من الاستثمار في إيجاد تدفقات ريع مهمة من أنشطة نقل التكنولوجيا. ولكن في جميع الحالات -باستثناء حفنة منها- كانت مبالغ الريع الصافي متواضعة (بلومنستيك 2002). ومن الممكن أن بعض التكنولوجيا الحيوية الأحدث، وشركات المضاربة المتصلة بالبرمجيات قد تكون مربحة أكثر. ولكن التركيز المفرط على أنشطة تحويل التكنولوجيا يحمل معه خطر الابتعاد عن أولويات المؤسسات والهيئات التعليمية، بل حتى الإضرار بمكانة الاستقلال الفكري[20]. وعلاوة على ذلك، فإن فوائد مثل هذا النشاط ليس من المحتمل أن تكون متاحة للمؤسسات خارج قطاع جامعات البحوث. وإن أنماطاً أخرى من المؤسسات، بما فيها الكليات المجتمعية المحلية، تستطيع توسيع تدفقات ريعها إلى حد ما بمتابعة عقود التدريب والبحوث التطبيقية مع مؤسسات من القطاع الخاص، مما قد يعطي فوائد غير مباشرة للطلبة. ولكن مثل هذا النوع من النشاط يخدم بشكل رئيسي أغراضاً غير الرسالة التعليمية لهذه المؤسسات، ولا يفعل شيئاً يذكر لزيادة القدرة على تعليم عدد أكبر من الطلاب.

ومن الواضح أن قائمة الخيارات الجذابة المتاحة للمؤسسات المستقلة لتوسيع ريعها ليست قائمة طويلة أو خالية من المشكلات المهمة. فالمؤسسات العامة على وجه الخصوص،

ومعها الكليات الخاصة أيضاً من بعض الجوانب، سوف تحتاج إلى المعونة من السياسات العامة إذا أريد لها أن تستجيب بشكل مؤثر، لتناقص توفير الدعم العام المتاح.

ما تستطيع الولايات أن تفعله

إن نهج أجور التعليم العالية – المساعدة المالية العالية المبينة خطوطه الرئيسية أعلاه قد ظهر أثناء مناقشات سياسة الولايات من حين لآخر لمدة زادت على عشرين عاماً (بلايدون 1978؛ وغريز وولد ومارين 1996)؛ غير أنه عاد إلى الظهور مع حافز جديد في السنوات القليلة الماضية، عندما أصبحت الطبيعة الأساسية لأزمة تمويل التعليم العالي أكثر وضوحاً. ومن وجهة نظر صناع السياسة في الولايات، فإن هذا النهج فيه بعض الجوانب الجذابة، ولكن له أيضاً مشكلات خطيرة. فمن الجانب الإيجابي، فإن الوعد بتلبية المزيد من حاجات التعليم العالي من مصادر غير ضرائب الولاية هو شيء جذاب بالتأكيد. فلن يقتصر الأمر على سحب أموال من كشوف حسابات الطلبة والعائلات الأكثر رفاهية، بل الأكثر جاذبية من الناحية السياسية هو أن أجور التعليم الأعلى في معظم الحالات سوف تُحتسب في حسابات حاجات الطلبة المالية إلى المساعدة المالية الاتحادية. وبذلك فإن برنامج المساعدة الاتحادية للطلبة سيتمكن نظرياً من المساعدة على تمويل كليات الولايات وجامعاتها، بحيث يحل عملياً محل بعض مخصصات الولاية[21]. وبالطبع فإنه إذا اتخذت ولايات كثيرة هذا المسلك فسوف تتصاعد الطلبات على برامج المساعدة الاتحادية تصاعداً حاداً، قد يثير عملاً مضاداً في الكونغرس[22].

غير أن مصاعب نهج أجور التعليم العالية هائلة. فأولاً هناك ولايات كثيرة لها تقاليد عميقة التمترس من أجور التعليم المنخفضة أو المتواضعة في مؤسساتها العامة - بل إن بعضها يحافظ في دستور الولاية نفسها على هدف إبقاء أجور التعليم منخفضة. وقد تكون قادرة على حشد تأييد سياسي كبير وقدير من الناخبين ذوي الدخل المتوسط والعالي الذين يعتمدون على أجور تعليم متواضعة في مؤسسات ولايتهم العامة عندما كانوا يضعون خططهم المالية على مدى سنوات كثيرة لتعليم أولادهم أو أحفادهم. كما أن المدافعين عن أجور التعليم المنخفضة سوف يشيرون إلى أن الطلبة ذوي الدخل المنخفض

وأبناء الأقليات لديهم تحسس خاص من «الأسعار الثابتة» للتعليم العالي، وليس لديهم تفهم تام لتعقيدات نظام المساعدة المالية وحالات انعدام اليقين فيه، وهذا رأي يتمتع بتأييد كبير(كين 1999، وخاصة الفصل الثاني).

إن الفوائد والمزايا المالية للولايات التي يعتمد تمويلها للتعليم العالي العام على الأجور سوف تنتقص منها بلا شك المطالبات بتمويل أكبر من الولاية لمساعدة الطلبة. فمعظم الولايات لديها برامج لمساعدة الطلبة، وهي عموماً تستخدم صيغاً للبتّ في احتياجات الطلبة تشبه الصيغ التي تستخدمها البرامج الاتحادية: أسعار التعليم الأعلى تولد حاجات أكثر. وسيتعاظم الطلب على إبقاء الطلبة ذوي الدخل المنخفض الذين لا ضرر منهم، وربما على كثيرين في مجموعة ذوي الدخل المتوسط. وقد تحتدم المجادلة حول مكان رسم الخطوط المحدِّدة لمدى الحاجة الزائدة التي يجب تلبيتها عن طريق تمويل من الولاية. وأخيراً فإن من بين الأشياء التي يخشاها كثيراً المدافعون عن الوصول أنه عند ركود الريع الذي تتعرض له الولايات بشكل دوريّ محتوم بين الحين والآخر، فإن المعونة الطلابية للمحتاجين لها أثر سياسي أقل من الحفاظ على المخصصات للمؤسسات. وهكذا فإن نهج أجور التعليم العالية –مساعدة عالية قد يصبح بالفعل أجور تعليم عالية– مساعدة <u>منخفضة</u>، مما قد تكون له عواقب كارثية وخيمة على الفرص المنصفة.

وبما أن التكاليف الرأسمالية تمثل جزءاً مهماً جداً من كلفة توسيع قدرة التعليم العالي، فإن الولايات ستبحث عن طرق للاقتصاد في هذه التكاليف. ولعل أهم سياسة أساسية متاحة للولايات هي خلق حوافز للكيات والجامعات، كي تزيد كثافة استخدام مرافقها الموجودة بحيث تتناقص الحاجة إلى مبان جديدة وما شاكل ذلك إلى أدنى حد ممكن. ويستطيع صانعو السياسة في الولايات أن يستخدموا «العصا» و«الجزرة» في متابعة هذا الهدف. فيمكنهم أن يوجبوا استخدام غرف الصفوف ساعات أطول طيلة أيام الأسبوع، وفي عطلات نهاية الأسبوع، وفي الصيف، وأن يرفضوا تمويل مبان جديدة (نهج «العصا»). غير أن هذا النهج لن يقطع شوطاً طويلاً إذا كان الطلبة غير راغبين في حضور الصفوف في الأوقات المستهدفة بدون تغييرات أخرى في السياسة. وهكذا فقد

تمول الولايات مشروعات ريادية واستثمارات داعمة، بما في ذلك جهود التسويق، المصممة لإظهار الإمكانية العملية لتطبيق نظام الأسابيع الموسعة (بالنسبة للطلبة الذين يعملون بتفرغ كامل في أثناء الأسبوع مثلاً)، مع نهج مختلف إزاء صفوف المدارس الصيفية، نهج يدمج الطلبة في مناهج نيل الدرجة (نهج «الجزرة»). ومن المحتمل أن يتطلب هذا النهج الأخير عملية تغيير للأساتذة معقدة ومصممة بعناية. إذ إن الأساتذة متعودون على استخدام الصيف للبحث (ولعطلات الأسرة عندما يكون أطفالها خارج المدرسة)، ومن أجل الطلبة الذين يستغلون الصيف للعمل من أجل الحصول على توفيرات لدفع فواتير السنة الدراسية اللاحقة. كما أن المؤسسات نفسها كثيراً ما توقّت عقد المؤتمرات المنتجة للريع، ومعها أنشطة الصيانة الكبرى، أثناء أشهر الصيف. وليست هذه قضايا سهلة التغيير. ولكن نظراً للقيود الطويلة الأمد على موارد التعليم العالي والجمود الذي غالباً ما يستمر على مستوى المؤسسة، فإنه يبدو أن الدور المفيد لصناع السياسة هو أن يساعدوا على إحداث تغييرات هيكلية قد تخفض التكاليف الرأسمالية لتوسيع التسجيل.

وبالمثل، فقد ترغب الولايات في تقديم موارد وحوافز للولايات للتجديد في إيصال خدمات التعليم العالي إلى الطلبة عن طريق التعلّم عن بُعد. ففائدة التعلّم عن بُعد قد لا تقتصر على إيصال التعليم العالي إلى الطلبة الذين لن يشاركوا فيه بدون هذه الوسيلة، بل يمكنه عند تصميمه بعناية أن يعمل أيضاً على تخفيض الحاجات إلى رأس المال عن طريق تقديم الإرشاد لكثير من الطلبة المسجلين باستعمال أقل لغرف الصفوف. وقد وجد بعض الرواد في هذا المجال أن كثيراً من الطلاب يقدرون مزيجاً من شيء من التعليم المكثف في الحرم الجامعي[23] مع فرصة من أخذ بعض الدورات أو أجزاء منها بدون السفر إلى الحرم الجامعي. ومع مرور الزمن فقد يؤدي هذا المزيج التعليمي إلى تقليص الطلب على غرف صفوف جديدة ومرافق طلابية أخرى في الحرم الجامعي، ما دام عدد الطلاب المتواجدين فيه سيكون قليلاً في أي وقت. ولكن استخدام التكنولوجيا لتخفيض الحاجة إلى الأساتذة سيكون أكثر عرضة للمشاكل كما ذكرنا آنفاً، ولكن ربما يتعين على الولايات أن تدعم وتراقب التجارب في كل هذه المجالات، لترى كيفية مقارنة

نتائج التعلم مع معدلات الاستكمال وما إذا كان يمكن تحقيق وفورات في رأس المال وغيره من التكاليف. غير أن من المهم ملاحظة أن الاستثمارات في التكنولوجيا التعليمية وما يرتبط بها من الدعم، والتدريب وتكاليف التحسين يجب وزنها في مقابل أي توفيرات أخرى في المباني.

ولقد كتبت في مكان آخر بشكل مستفيض عن آفاق احتمالات مفاتحة الولايات في الاستجابة للطلب المتزايد على التعليم العالي بإقناع المزيد من الطلبة بالتسجيل في الكليات والجامعات الخاصة (المستقلة) (طومسون وزوميتا 2001؛ وزوميتا 1996؛ و1999 ب). وحيث يتنامى الطلب كثيراً، وتوجد مثل هذه القدرة الاستيعابية في القطاع الخاص مع الاستعداد للتوسع، فإن لدى الولايات عدة أدوات سياسية تحت تصرفها لاستحداث مثل هذه التحولات. وبصورة أساسية، تستطيع إذا شاءت أن تستخدم سياسة الأجور التعليمية للمؤسسة العامة لخدمة غرضين متكاملين هما: زيادة ريع المؤسسة العامة من غير الولايات بزيادة أسعار التدريس فيها، بينما يتم في الوقت نفسه تعزيز الموقع التنافسي للمؤسسات الخاصة بحيث تجتذب من حمولة التسجيل حصة أكبر[24]. كما أن من الأشياء القابلة للتطبيق على نطاق واسع المعالجة البارعة لمخصصات الولاية من برامج مساعدة الطلبة لجعل الدوام في المؤسسات الخاصة أكثر جاذبية من الناحية المالية[25]. وباختصار فإن الولاية قد تتقدم إذا استطاعت إقناع عدد كبير من الطلبة على مدى السنوات العشر القادمة بالدوام في كليات خاصة لقاء مبلغ إضافي من 2000 إلى 3000 دولار سنوياً يضاف إلى زمالاتهم الدراسية من الولاية إذا كان البديل هو تحمل كامل كلفة توسيع مرافق القطاع العام وأساتذته لتدريسهم. غير أن تصميم البرامج والقضايا السياسية كليهما شيء مخادع يتطلب دقة وحذراً[26]. فكيف تستطيع الولاية أن تدفع دولارات الزمالات الدراسية الموسعة لألوف الطلبة الذين سوف يتعين عليهم الدوام في مؤسسات خاصة في أي حال؟ وكيف يمكن مقاومة الضغوط القوية من جمهور التعليم العالي العام للاستمرار في المطالبة بحصة الأسد من صناديق الزمالات الدراسية التي تمولها الولايات، وخاصة إذا كانت أسعار تعليمهم نفسها آخذة في الازدياد؟

وهناك أداة سياسية أخرى متاحة لولايات كثيرة ويمكنها تجنب بعض هذه المصاعب. وهي تقديم مساعدة مباشرة من الولاية للكليات الخاصة في مقابل تسجيل الطلبة الساكنين في الولاية. وفي بعض الولايات فإن الدستور أو القيم السياسية الأساسية (أو مقاومة المؤسسات الخاصة) تجعل الدفعات المباشرة من الولايات للكليات الخاصة لقاء إيصال خدمات شيئاً لا يمكن التفكير فيه. ومع ذلك فإن المؤلف قد وجد في استطلاعات وطنية أن نحو نصف الولايات لديها على الأقل شكل من المخصصات المباشرة أو ترتيبات تعاقدية مع بعض الكليات والجامعات الخاصة (زوميتا 1992؛ 1996). وبعض هذه المخصصات والترتيبات دعمت مشروعات رأسمالية وبرامج أبحاث، ولكن العديد منها قدمت دفعات لكل طالب للمدارس الخاصة من أجل تسجيل أنواع معينة من الطلبة (غالباً من طلاب الطب ومهن صحية أخرى)[27]، أو -في حالات قليلة- أي طالب ساكن في الولاية. وفي الأماكن التي كانت تتوافر فيها كليات وجامعات خاصة وراغبة في التعاون، فإن مثل هذه الدفعات يمكن تعييرها من أجل تسجيل عدد يكفي لإزالة جزء من الحاجة إلى توسيع مكلف للقطاع العام لخدمة الطلبة. بل إن الولايات التي تنقصها طاقة قطاع خاص يمكنها التفكير في شراء مساحات في المؤسسات (سواء أكانت عامة أم خاصة) في ولايات أخرى، برغم أن صناع السياسة قد يتمنعون عن رؤية دولارات الولاية «تهاجر» إلى خارج الولاية.

وهناك جزء آخر من القطاع الخاص للتعليم ما بعد الثانوي يستحق الاهتمام هنا. ففي عالم تقانة المعلومات الآخذ في التطور بسرعة، برزت أشكال جديدة من مقدمي التعليم الذين يظهر أنهم آخذون في الازدهار والنمو. وكثير من هؤلاء المجهزين يعرضون (من أجل الربح) وعلى شبكة الإنترنيت تدريباً للموظفين، أو برامج لنيل شهادات تجارية، أو تقنية للناس الذين سيستخدمونها مباشرة في عملهم، أو لتغيير مهنهم. ولكن تظهر أيضاً شراكات تشمل جامعات، أو مجموعات منها، ومؤسسات باحثة عن الربح تعرض سلسلة محتويات أوسع. ومع مرور الزمن، فإن هذه العروض قد تصبح شاملة للمزيد مما كانت الكليات والجامعات تعرضه تقليدياً في حرمها. وتختلف نماذج

التمويل، ولكن الباحثة عن الربح منها تسعى ببساطة لتغطية تكاليفها في آخر الأمر وتحصل على أرباح من هذه الدورات، مما يوحي ضمناً بأن الطلبة سيدفعون الكلفة التامة. ومن الممكن تصور كون الولايات تقبع ساكنة وتراقب هذه السوق وهي تتطور، وتستنتج بأن توسيع التعليم العالي العام أقل ضرورة مما كان عليه الحال في الماضي، لأن جزءاً كبيراً من الحاجة يلبيه القطاع الخاص.

وعلى مستوى الحد الأدنى، فإن صناع السياسة في الولايات سيرغبون في القيام بمراقبة لصيقة لتطورات السوق في عالم التعليم ما بعد الثانوي في القطاع الخاص. ولعل توسيع النظام العام سيتم التفكير فيه في آخر الأمر من حيث ملء الفجوات في معروضات السوق أكثر من السعي لجعله شاملاً، كما كان الحال في الماضي. ومع ذلك يبدو أن من غير المحتمل أبداً أن تقدم صناعة التعليم الخاص من أجل الربح أي برامج تتطلب تسهيلات ومرافق مختبرية غالية الكلفة أو برامج عالية الجودة لشهادة الدكتوراه، أو أنواع التجربة التعليمية الشخصية التي قد يستمر كثير من الطلبة في البحث عنها أثناء إقامتهم في الحرم الجامعي. وحتى إذا حدث أن قدم القطاع الخاص الباحث عن الربح شريحة مهمة من برامج الأعمال التجارية والمجالات المهنية، وبعض المواضيع الأخرى، فإن الولايات ستظل تواجه مطالبات بدعم للطلبة من أجل ضمان الوصول لكافة المواطنين. وفي بيئة تنافس أكبر بين القطاعين العام والخاص في مجال التعليم ما بعد الثانوي، فإن دور الولاية في حماية المستهلك وضمان جودة النوعية سيكون بالتأكيد أكثر بروزاً وأكثر تعقيداً. ومن المؤكد أن الوقت لا يزال مبكراً قبل القول إلى ماذا سيصير هذا كله بالنسبة لدور الولاية في التعليم العالي، وحسب أي جدول زمني؛ ولكن قد تكون هناك تبعات مالية لا يستهان بها، وسيحتاج صناع السياسة بالتأكيد إلى الترقب اليقظ بينما تستمر التقنيات والأسواق التعليمية في التطور.

وأخيراً، بالعودة إلى أرضية ميدانية معروفة أكثر، وأفق زمني أقصر، حيث تواجه الولايات نمواً واسع النطاق في طلبات التسجيل فتختار – لسبب أو لآخر – أن تستجيب له بتوسيع طاقة الاستيعاب في المؤسسات العامة، فإن ولايات كثيرة قد ترغب في التطلع

إلى كليات العامين الدراسيين، لتلبية المزيد من هذه الحاجة أكثر مما كانت تفعل في الماضي. وتختلف الولايات اختلافاً واسعاً في مدى تطور أنظمة كلياتها ذات العامين. وقد تحركت عدة ولايات ذات أنظمة مختلفة نحو توسيع وتعزيز هذا النوع من الكليات في السنوات الأخيرة (مثل إنديانا، وكنتكي، ولويزيانا). وإن الكليات المجتمعية المحلية والتقنية مناسبة جيداً لتلبية كثير من طلبات الاقتصاد الحديث لعمال حاصلين على شيء من التعليم ما بعد الثانوي، ولكن أقل من الدرجة الجامعية التي تتطلب أربع سنوات دراسية، وفي الوقت نفسه تقدم لهم أيضاً فرصاً للتحول إلى مؤسسات درجة البكالوريوس لمن يرغب منهم في ذلك.

ولقد استجابت هذه الكليات بشكل جيد عموماً للحاجات والطلبات المحلية، وخاصة في مجال التنمية الاقتصادية. فمعاملها الأقل كلفة تدعم توزعها الجغرافي الواسع في ولايات كثيرة. كما تعزز الوصول لأن الولايات والمراكز المحلية، التي كثيراً ما تتقاسم تكاليف الكليات العامة ذات العامين، أبدت استعداداً لكي تعرض التسجيل بمعدلات أجور تعليم أقل بكثير من مدارس الأربعة أعوام، مع استمرارها في دفع نفقة أقل لكل طالب من أموال الخزينة العامة. وكل هذه الخصائص تجعل كليات العامين مكاناً جذاباً لتوسيع نظام التعليم العالي العام في وقت يتنامى فيه طلب التسجيل بينما الأموال العامة محدودة. ومن الناحية النظرية على الأقل، يمكن إيجاد مجال لخريجي كليات العامين كي يتحولوا إلى كليات شهادة البكالوريوس ليتابعوا تحصيلهم فيها بجعل هذه الكليات الأخيرة أكثر تخصصاً في «القسم الأعلى» من عمل الكلية (أي السنتين الأخيرتين من برنامج الدرجة ذات الأربعة أعوام). وبطريقة منهجية، فإن جعل نسبة أكبر من الطلبة يبدؤون دراستهم في كليات العامين الأقل كلفة لا بد أنه سيخفض الكلفة الإجمالية لتعليم كل طالب[28].

وبالطبع فإن الحديث عن هذا النمط من التخطيط من السهل التحدث عنه من تشغيله بنجاح. فكثير من كليات السنوات الأربع تقاوم فكرة التخلي عن جميع طلبة عاميها الأولين أو معظمهم (فما الذي سيفعله ذلك لفرق كرة القدم فيها ولحياة طلبتها

التقليدية في الحرم؟) وهناك أدلة وفيرة على أن الطلبة الذين يبدؤون دراساتهم في كليات العامين هم أقل احتمالاً لإكمال تحصيل شهادة الأربعة أعوام، كما أنهم يستغرقون وقتاً أطول عندما ينجحون بالفعل، بسبب التعقيدات الشخصية والبيرقراطية الناجمة عن تغيير المؤسسات وتفهم المناهج بوضوح مفصل. وليست هذه مشكلات صغيرة. إذ إن إقناع مؤسسات وأنظمة كبيرة بالعمل معاً بكفاءة هو أحد التحديات الكبرى، ولكن الضغوط لتحقيق ذلك يحتمل أن تكون أقوى من أي وقت مضى.

سلبيات السياسة الاتحادية:

إن السياسات الاتحادية ذات صلة بتمويل الولايات للتعليم العالي بطرق محدودة، ولكنها مهمة. وأهم شيء هو الدعم الاتحادي للبحث، والتنمية، ومساعدات الطلبة. فأموال البحث والتنمية لا تدعم مشروعات البحث الأكاديمي والطلبة الخريجين فحسب، بل إن علاوات التكلفة الكبيرة غير المباشرة على المنح الاتحادية هي مصدر كبير للدخل الاستنسابي لجامعات البحوث[29]. فإذا هددت المشكلات في الميزانية الاتحادية تمويل البحث والتنمية بالركود، فإن ذلك سيؤثر بشكل خطر على جامعات البحوث التي هي أصلاً عرضة لقيود مالية ضاغطة -ولاسيما تلك التي في القطاع العام منها-.

إن التمويل الاتحادي لمساعدات الطلبة يصل مجموعه إلى ما يقارب من 60 مليار دولار سنوياً (باستثناء الائتمانات الضريبية). وهذا التمويل، على عكس تمويل البحث والتنمية، موزع بشكل واسع جداً على كافة جوانب التعليم العالي. فإذا نجم عن السياسة وعن المشكلات المتجددة في الميزانية الاتحادية تهديد لأنماط النمو المعتادة في برامج المساعدات الطلابية في وقت سعي الطلاب لاستخدامها بالضبط (بورد 2003)، فسوف يصعب على الولايات كثيراً أن تضمن وصول الطلبة إلى التعليم العالي. وستكون تحت ضغط أكبر لزيادة برامجها الخاصة للمساعدات الطلابية[30]، وستلقى صعوبة أكبر بكثير في استخدام أي إستراتيجية تنطوي على زيادات كبيرة في أجور التعليم في القطاع العام للمساعدة في تسديد تكاليف الزيادات في طاقة التسجيل الاستيعابية. ومن المفروض أن الحكومة الاتحادية لم تعد في أي وضع مالي أو مزاج سياسي لتمويل تعزيزات في

مساعداتها الطلابية لتغطية زيادات كبيرة في حاجة الطلبة للمساعدة نتيجة لتنفيذ سياسات أجور التعليم الأعلى - المساعدات الأعلى. إذ يبدو الآن أن النافذة المختصرة للفرص التي ربما كانت موجودة لتسهيل مثل هذه الإستراتيجية في الولاية قد أغلقت.



خاتمة

لقد سعيت في هذا الفصل إلى رسم الخطوط الأولية للصورة المتحدية الماثلة أمام قادة التعليم العالي وصناع السياسة في الولايات بينما هم يواجهون في الوقت ذاته مرحلةً من الطلب الاجتماعي الكبير على التعليم العالي، وقيوداً قوية على مصادر التمويل التقليدية. وسيحتاج صناع القرارات إلى أن يكونوا خلاقين ومبتكرين في التفكير في كيفية الاستمداد من مصادر الدعم القديمة والجديدة معاً بطريقة فعالة، وربما في كيفية تحقيق شيء أكبر لكل طالب وبموارد أقل. وسوف يحتاجون أيضاً إلى التنبه بشكل وثيق للتغييرات المتسارعة في التكنولوجيا، وفي حاجات الطلبة، وفي حركة السوق الديناميكية. وعلى وجه الخصوص فإن صناع السياسة في الولايات بحاجة إلى زيادة جهودهم في «سوق الذكاء»، وحماية المستهلك، والإشراف على جودة النوعية. وإن أكثر المتطلبات ضرورة وإلحاحاً للجميع بشكل عاجل ستظل هي الوصول والإنصاف: فكيف نضمن أماكن في مشروع تعليم جيد للمرحلة ما بعد الثانوية لكل الذين يمكن أن يستفيدوا، بغض النظر عن حالتهم الاقتصادية؟ هذه تحديات جديرة بأن تواجهها حقاً قيادة التعليم العالي في الصباح الباكر من مطلع القرن الحادي والعشرين.



الحواشي

(1) إن حملة شهادات التخرج قد رأوا أكبر زيادة نسبية في مزاياهم الاقتصادية في السنوات الأخيرة. وبالطبع فإن الدرجة الجامعية هي في العادة شرط مسبق لدخول دراسة الشهادات العليا.

(2) غير أن مشروعات الخدمات الاجتماعية المتمركزة في الحرم الجامعي قد تصبح في بعض الأحيان مثيرة للخلاف والجدل، عندما تتورط في قضايا تكون فيها الآراء والمصالح بين عامة الناس مختلفة ومختلطة.

(3) بما أن التعليم العالي يظل «صناعة» كثيفة العمالة تحدد فيها النوعية إلى حد كبير عن طريق التفاعل بين الطلبة والأساتذة، فلم يكن في الإنتاجية أي كسب يذكر للمساعدة على إلغاء آثار كساد التمويل.

(4) إن نفقات النقل، التي تسيطر عليها الطرق العامة هي واحدة أخرى من فئات النفقات الكبيرة، ولكن تمويلها عموماً يأتي بصورة رئيسة من «صندوق خاص» لمصادر الريع، مثل ضرائب الوقود.

(5) إن التهديدات المالية التي تمثلها التكاليف المتصاعدة مثيرة للقلق بشكل خاص في مرحلة التباطؤ الاقتصادي الحالية في أعقاب ركود عام 2001. ذلك أن تكاليف المعونة الطبية ترتفع مرة أخرى بصورة حادة، بعد بضعة أعوام من التصاعد المتواضع (رابطة الحكام الوطنية 2003)، بالرغم من أنه قد تم تشريع بعض المساعدة الاتحادية مؤخراً (والترز 2003). أما في مجال الرفاه، فمنذ أن بدأ مفعول قانون التوفيق بين المسؤولية الشخصية وفرصة العمل في عام 1997، أعفيت الولايات رسمياً بموجب القانون الاتحادي من مسؤوليتها عن تقديم جزء من تمويل حالات الرفاه الجديدة، لأن الرفاه لم يعد استحقاقاً قانونياً للأسر البائسة المحرومة. وبموجب نظام الرفاه هذا، فإن مساعدة الرفاه الاتحادية

للولايات تقدم على شكل كتل من المنح المرتبطة بمستويات الإعانة المالية الاتحادية لمنتصف تسعينيات القرن العشرين. وكانت هذه المساعدة أكثر من كافية أثناء سنوات الازدهار الاقتصادي عندما كانت مخصصات الرفاه تتدفق. أما الآن فليس لدى الولايات ضمان للمساعدة الاتحادية مع ضغوط الحالات المتراكمة الآخذة في التزايد مع حالة الركود الأخير.

(6) إن الزيادات في أجور التعليم هي مصدر الدخل الإضافي الأكبر، والأكثر جاهزية والأكثر استنساباً كي تستمد منه المؤسسات والولايات للمساعدة على التعويض عن الاقتطاعات في تخصيصات الولايات. ومع ذلك فإن هذه الزيادات تنتج ردود فعل مختلطة في الهيئات التشريعية، التي تستجيب أيضاً لصرخات الطلبة ووالديهم، وقد تكون قلقة حول التأثيرات الرادعة المعرقلة لوصول الطلبة ذوي الدخل المنخفض والتمثيل الأقل من اللازم. وفي المحصلة على وجه العموم، فإن صناع السياسة قد سمحوا بزيادات كبيرة نسبياً في أجور التعليم مراحل فترات الركود (انظر الشكل 5-4).

(7) إن الكليات والجامعات المستقلة (الخاصة وغير الباحثة عن الربح) تعاني أيضاً أثناء مراحل الركود، لأن حالات التباطؤ الاقتصادي على وجه العموم تخفض التبرعات الخاصة وعائدات الدخل الوقفي (فان ديرويرف 2002). وهكذا فإن هذه المؤسسات تتجه أيضاً إلى فرض زيادات في أجور التعليم أكثر مما هو طبيعي أثناء مراحل الركود، وبالضبط عندما تكون قدرة الطلبة وأسرهم على دفع المزيد هي أقل ما يمكن.

(8) وقد شمل ذلك تمويل البنى التحتية، وتمويل إصلاحات التعليم K-12، والاقتطاعات الضريبية، وكذلك الجهود الجديدة لضبط نفقات العدالة الجنائية، والصحة، والرفاه.

(9) إن تخصيصات الولايات للتعليم العالي قد نمت بمعدل 7 بالمئة سنوياً تقريباً في جميع أنحاء البلاد أثناء هذه الأعوام الثلاثة (شميدت 2000، ص A34-35، بالاستشهاد وبأرقام جمعها المؤتمر الوطني للهيئة التشريعية للولاية).

(10) للاطلاع على مراجعة كاملة للأدبيات، انظر ميلليت (2003).

(11) للاطلاع على تأثير الاعتبارات الاقتصادية على خيارات معظم الشباب الأمريكيين الموهوبين بين ذوي الإمكانيات لحياة مهنية في مجال العلم، انظر زاميتا ورافيلنغ (2001).

(12) تظهر البيانات الحديثة بعض الدلالات على اتجاهات إيجابية متواضعة في تسجيلات أبناء الأقليات (هارفي 2001).

(13) سأعلق أدناه على احتمالات حدوث تغييرات هذه الفرضية، آخذاً في الحسبان ظهور تقنيات تعليمية جديدة.

(14) ينبغي ملاحظة وجوب مقارنة هذه التكاليف مع تكاليف المزيد من المباني وما شاكل في نموذج النقل التقليدي.

(15) إن الإيصال عن طريق التعلم عن بعد يبدو مرتبطاً أيضاً بمعدلات تاركي الدراسة، مما يثير تساؤلات عن الفرضية القائلة إن نوعية الخدمات التعليمية كما يتصورها الطلبة هي قابلة للمضاهاة والمقارنة.

(16) قد يحدث هذا، إما عن طريق تصميم مواد تعليمية تتطلب من الأساتذة تفاعلاً أقل مع الطلبة، أو عن طريق إيجاد نظام يعد فيه الأستاذ «نجماً» حيث يقدم بضعة أساتذة بارزين بعض المحتويات عبر محاضرات مسجلة على أشرطة أو ما شابه، أما الاتصال الشخصي بالطلبة وعملهم، فيقدمه أشخاص أقل أجوراً بكثير يعملون إلى حد ما كمساعدي مدرسين مسؤولين عن أقسام الدورات وشُعَبِها.

(17) يقدم الكونغرس دولارات بحوث حيوية الأهمية لجامعات القطاعين العام والخاص على حد سواء. والكليات الخاصة حساسة تماماً لمستويات مساعدات الولايات والمساعدات الاتحادية التي تتاح لطلابها. وفي عدد قليل من الهيئات التشريعية بالولايات تقدم الولاية مخصصات مباشرة للكليات والجامعات

الخاصة (زوميتا 1996) مما يعطي صناع السياسة قدرة إضافية محتملة للتأثير على سياسات التسعير.

(18) إن مثل هؤلاء الطلبة قد يتنقلون بين المؤسسات مع تقلب الأسعار (هيلمر 2001)، ولكن الأدلة واضحة بأن الطلبة المرفهين ليسوا شديدي الحساسية تجاه الأسعار، لأن غناهم يمكنهم من التسجيل في مكان آخر (مكفيرسون وشابيرو 1991). وهذا أحد أسباب احتمال الحاجة إلى مشاركة السياسة العامة لجعل مثل هذا النظام قابلاً للعمل بنجاح.

(19) إن ازدهار سوق الأوراق المالية في التسعينيات قدم أرباحاً محترمة حقاً للمدارس ذات الأوقاف الكبيرة. ولكن مرحلة عائدات السوق المرتفعة من المحتمل أن تكون قد انتهت لمدة. وعلى أي حال، فإن معظم الكليات والجامعات لها أوقاف متواضعة جداً.

(20) وعلى سبيل المثال، وفي حالات قليلة، هناك شركات تشتري وصولاً خاصاً إلى منتجات بحوث قسم علمي في كلية ما قبل نشرها وشيئاً من القدرة على تأخير النشر، وتدفع لقاء ذلك تبرعات كبيرة. كما يضمن القسم العلمي أن جزءاً كبيراً من نشاطه البحثي على مدى عدة أعوام سوف يكرس لمواضيع تهم الشركة. انظر بلومنستيك (1998؛ 2001) للاطلاع على تفاصيل مثالين بارزين في جامعة واشنطن وجامعة كاليفورنيا بيركلي. إن استثمار الجامعات في أسهم الشركات الناشئة عن بحوث الأساتذة يثير أسئلة محتملة عن تنازع المصالح، كما يثيرها اشتراك الأساتذة في ذلك بشكل كبير كثيف. وللاطلاع على تحليل مستفيض لفوائد ومشكلات قيام الجامعات «بنقل التكنولوجيا» والسياسات المتعلقة به، انظر بوك (2003).

(21) انظر مكفيرسون وشابيرو (1991) للاطلاع على مناقشة عن كيفية عمل ذلك بطريقة مجدية.

(22) إن القفزات الحالية في معدلات أجور التعليم الناجمة عن الركود يبدو أنها تنتج مثل هذه الاستجابة بالضبط في واشنطن.

(23) لاحظ أنه بالنسبة للطلبة الذين يشتغلون يمكن تنظيم وحدات القياس في الحرم الجامعي أثناء عطلات نهاية الأسبوع.

(24) إن بعض صناع السياسة ليس لديهم دوماً سيطرة على أجور التعليم التي تفرضها الكليات والجامعات العامة، ولكنهم يستطيعون أن يمارسوا تأثيراً قوياً عن طريق السيطرة على تخصيصات ولاياتهم. وبالطبع، فإن أي زيادة حادة في أجور التعليم يجب أن يصحبها نص يشترط زيادة مساعدات الطلبة القائمة على الحاجة.

(25) إن معظم الولايات لديها مثل برامج المساعدة هذه التي يستحقها الطلاب المداومون في الكليات الخاصة والعامة على حد سواء (دي سيلفاتور وهيوز 2001).

(26) للاطلاع على تحليل أكثر تفصيلاً لهذه الأمور انظر زوميتا (1999 ب).

(27) هذه طريقة استخدمتها بضع ولايات لشراء مساحات للطلبة في كليات الطب في الجامعات الخاصة لتجنب الحاجة إلى تأسيس كلية طب عامة إضافية.

(28) تتخذ كثير من الولايات خطوة إضافية لتنظيم المسار العام للنظام التعليمي بتشجيع الطلبة على البدء بأخذ دورات في الكليات بينما هم لا يزالون في المداس الثانوية.

(29) هذه العلاوات مصممة لتعويض الجامعات عن حصتها من تكاليف المباني، والمكتبات، وتشغيل الحواسيب، والإدارة وخدمات الدعم التي لا تحصى، والمعزوّة إلى التزام هذه المؤسسات الثقيل بالبحوث الممولة، ولكنها ليست متمشية بسهولة مع مشروعات فردية معينة.

(30) هذه الأشياء كبيرة في بعض الولايات، ولكنها صغيرة تماماً في ولايات كثيرة (دي سيلفاتور وهيوز 2001).

المراجع

ك. ك. بلايدون 1978: «خيارات السياسة في الولايات»، في كتاب السياسة العامة والتعليم العالي الخاص، تحرير د. و. بريتمان وك. ي. فين، ص 353-388 (واشنطن - مقاطعة كولومبيا: مؤسسة بروكينغز).

ج. بلومنستيك 1988: «اتفاق بيركلي مع شركة سويسرية يأخذ نقل التكنولوجيا إلى مستوى جديد»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 45 العدد (16) (11 كانون الأول/ ديسمبر): A-56.

ج. بلومنستيك 2001: «الشراكة المذمومة للشركات لا تنتج أي تغيير (باستثناء التسهيلات الأفضل)»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 47 العدد (41) (22 حزيران/ يونيو): ص 24.

ج. بلومنستيك 2002: «الدخل من تراخيص الجامعات لبراءات الاختراع يزيد على مليار دولار»، مجلة تاريخ التعليم العالي (22 آذار/ مارس): A-31.

د. بوك 2003: الجامعات في السوق (برينستون - نيوجيرسي: مطبعة جامعة برينستون).

س. بورد 2003: «هدف بوش اللاآلي؟»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 49، العدد (44) (11 تموز/ يوليو): 20-A18.

ب. م. كالان 2002: تحمل الركود: السياسة العامة، وحالات هبوط الاقتصاد، والتعليم العالي. تقرير المركز الوطني 2-02 # (واشنطن - مقاطعة كولومبيا: المركز الوطني للسياسة العامة والتعليم العالي).

آ. ف. دنيسون 1962: مصادر النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة والخيارات التي أمامنا. الورقة التكميلية رقم 13 (نيويورك: لجنة التنمية الاقتصادية).

ك. دي سيلفاتور، ول. هيوز 2001: الرابطة الوطنية للولايات وبرامج المنح والمساعدات الطلابية: تقرير الاستطلاع السنوي الحادي والثلاثين للعام الدراسي 2000-1999 (أولباني: شركة خدمات التعليم العالي لولاية نيويورك للـ NASSGAP).

ك. دي سيلفاتور، ول. هيوز 2002: الرابطة الوطنية للولايات وبرامج المنح والمساعدات الطلابية: تقرير الاستطلاع السنوي الثاني والثلاثون للعام الدراسي 2001-2000 (أولباني: شركة خدمات التعليم العالي لولاية نيويورك للـ NASSGAP).

ج. ج. دودرشتادت، وف. و. ووماك 2003: مستقبل الجامعة العامة في أمريكة: ما بعد مفترق الطرق (بالتيمور: مطبعة جامعة جونز هوبكنز).

د. ت. إيلوود، وت. ج. كين 2000: «من يحصل على تعليم في الكلية؟ الخلفية العائلية والفجوات المتزايدة في التسجيل»، في كتاب: تأمين المستقبل: الاستثمار في الأطفال من الولادة إلى الكلية، تحرير س. دانزيغر، وج. والدفوجيل، ص 264-282 (نيويورك: مؤسسة راسيل سيج).

ر. فوسي وم. بيتمان (محرران) 1998: إغراق الطلبة بالديون: قروض الكلية والسياسة العامة (نيويورك: مطبعة كلية التربية).

ر. ب. فريمان 1976: أمريكة المفرطة التعليم (نيويورك: المطبعة الأكاديمية).

س. د. غولد (محرر) 1995: الأزمة المالية في الولايات: دروس للمستقبل (واشنطن - مقاطعة كولومبيا: مطبعة جامعة جورجتاون).

ك. س. غرين 1997: «فكروا مرتين وبطريقة عملية بالتعليم عن بعد»، نشرة AAHE (تشرين الأول/ أكتوبر): ص 3-6.

ك. ب. غريزوولد وج. م. مارين 1996: «التأثيرات السياسية على سياسة الولايات: أجور تعليم أعلى، مساعدة أعلى، والعالم الحقيقي»، مجلة ريفيو أوف هاير إديوكيشن، المجلد 19، العدد (4): ص 361-389.

و. ب. هاري 2001: الأقليات في التعليم العالي 2000-2001: التقرير الثامن عشر للوضع السنوي (واشنطن - مقاطعة كولومبيا: مجلس التعليم الأمريكي).

د. ي. هيلر وب. مارين (محرران) 2002: من الذي ينبغي أن نساعده؟ العواقب الاجتماعية السلبية لزمالات الجدارة (كامبريدج - ماساشوسيتس: مشروع الحقوق المدنية، جامعة هارفارد).

م. ج. هيلمر 2001: «إعادة توزيع زيادات الأجور، تكاليف الحضور الصافية، وتوزيع الطلبة في الجامعة العامة»، مجلة إيكونوميكس أوف اديوكيشن ريفيو، المجلد 20: ص 551-562.

د. ب. جونستون 1999: «تمويل التعليم العالي: من الذي ينبغي أن يدفع»، في كتاب: التعليم العالي الأمريكي في القرن الحادي والعشرين: الكليات الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، تحرير ب. غ. آتلباخ، ور. و. بيرداهل وب. ج. غمبورت، ص 347-369 (بالتيمور، مطبعة جامعة جونز هوبكنز).

ت. ج. كين 1999: ثمن القبول: إعادة التفكير بطريقة دفع الأمريكيين لتكاليف الكلية (واشنطن - مقاطعة كولومبيا: مؤسسة بروكنغز).

د. س. ليبشوتز وج. س. شنايدر وو. ج. بويد 1997: «الحكام؛ السنة المالية 1998: ميزانيات التعليم تركز على اقتطاعات ضريبة الملكية والتغييرات في التسجيل» تقرير عائدات الولايات رقم 43 (مركز دراسة الولايات، جامعة ولاية نيويورك، أولباني، أيار/ مايو).

ر. مارشال وم. تاكر 1992: التفكير من أجل العيش: التعلم وثروات الأمم (نيويورك: بيسك بوكس).

م. س. مكفيرسون وم. و. شابيرو 1991: الإبقاء على امكانية دفع تكاليف الكلية: الحكومة والفرص التعليمية (واشنطن - مقاطعة كولومبيا: مؤسسة بروكنغز).

س. ميلليت 2003: «كيف تؤثر ديون القروض الطلابية على طلبات الانتساب والتسجيل في كليات الخريجين أو المدرسة المهنية الأولى»، مجلة التعليم العالي، المجلد 74، العدد (4): ص 386-427.

ت. مورتينسون 1994: «تخصيصات الولايات للسنتين الماليتين 1994 و1995: أفضل للتعليم العالي، ومع ذلك فهي ليست أفضلية عليا للولايات»، مجلة فرص التعليم ما بعد الثانوي (شباط/ فبراير).

ت. مورتينسون 2001 آ: «المشاركة في الكليات بحسب دخل الأسرة، والجنس، العنصر/ العرق بالنسبة للطلبة المعالين في سن 18-24 عاماً»، مجلة فرص التعليم ما بعد الثانوي (كانون الأول/ ديسمبر)، ص 1-8.

ت. مورتينسون 2001 ب: «دخل العائلة وفرص التعليم العالي 1970-2000» مجلة فرص التعليم ما بعد الثانوي (تشرين الأول/ أكتوبر): ص 1-9.

ت. مورتينسون 2001 جـ: «إعادة تمويل التعليم العالي مقدرة حسب الدخل القومي وحسابات الإنتاج من 1952 إلى 2000»، مجلة فرص التعليم ما بعد الثانوي (تشرين الثاني/ نوفمبر) ص 12-16.

ت. مورتينسون 2001 د: تعليم الطلاب والأجور في جامعات الولايات البارزة، من 1995 إلى 2001، مجلة فرص التعليم ما بعد الثانوي (نيسان/ أبريل): ص 9-16.

ت. مورتينسون 2002: «الدخل الشخصي للفرد الواحد في الولايات في اقتصاد رأس المال البشري، 1973-2001»، مجلة فرص التعليم ما بعد الثانوي (تشرين الأول/ أكتوبر): ص 10-16.

ت. مورتينسون 2003: «أمة معرضة للخطر، مرة أخرى»، مجلة فرص التعليم ما بعد الثانوي (أيار/ مايو): ص 1-10.

رابطة الحكام الوطنية والرابطة الوطنية لموظفي ميزانيات الولايات 2001، 2003: الكشف المالي للولايات (واشنطن - مقاطعة كولومبيا): المؤلف.

ج. رامبل 1997: تكاليف واقتصاديات التعليم المفتوح والتعليم عن بعد (لندن: دار نشر كوغان بيج).

ب. شميدت 2000: «تمويلات التعليم العالي ترتفع فوق الجميع، ولكن النمو يبطئ في قسم كبير من الأمة»، مجلة تاريخ التعليم العالي (15 كانون الأول/ ديسمبر): A34-35.

ت. و. شولتز 1960: «تكوين رأس المال بالتعليم»، مجلة الاقتصاد السياسي، المجلد 86: ص 571-583.

ف. طومسون وو. زوميتا 2001: «تأثيرات سياسات الولايات المهمة على الكليات والجامعات الخاصة: الحفاظ على قدرة القطاع الخاص في وجه تحدي الوصول إلى التعليم العالي»، المجلة النقدية لاقتصاديات التعليم، المجلد 20: ص 517-531.

وزارة التعليم الأمريكية. المركز الوطني للإحصائيات التعليمية 1997: حالة التعليم عام 1997، المركز الوطني للإحصائيات التعليمية، ص 97-388 (واشنطن – مقاطعة كولومبيا: المركز الوطني للإحصائيات التعليمية).

وزارة التعليم الأمريكية. المركز الوطني للإحصائيات التعليمية 2002: ملخص الإحصائيات التعليمية لعام 2001، المركز الوطني للإحصائيات التعليمية 2002، ص 130 (واشنطن – مقاطعة كولومبيا: المركز الوطني للإحصائيات التعليمية).

م. فان دير ويرف 2002: «الركود والحقيقة في الكليات الخاصة»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 48، العدد (25) (آذار/ مارس): A26-28.

ج. والترز 2003: «الاتحاديون يحملون الهدايا» مجلة الحكم (تموز/ يوليو) ص 14.

و. زوميتا 1992: «سياسة الولايات والتعليم العالي الخاص: السياسات، والعلاقات المتبادلة والارتباطات»، مجلة التعليم العالي، المجلد 63، العدد (4): ص 363-417.

و. زوميتا 1996: «تلبية طلب التعليم العالي بدون تفليس المصرف: إطار لتصميم سياسة التعليم العالي في الولايات في مرحلة تزايد الطلب»، مجلة التعليم العالي، المجلد 67، العدد (4): ص 367-425.

و. زوميتا 1998: «مسؤولية الجامعة العامة أمام الولاية في القرن العشرين: هل حان وقت إعادة التفكير؟» المجلة النقدية لدراسة السياسات، المجلد 15، العدد (4)، ص 5-22.

و. زوميتا 1999 آ: كيف فعلوها؟ النجاح المدهش للتسجيل في التعليم العالي الخاص غير الهادف للربح من 1985 إلى 1995. الدراسة 99-9 في هيوستن - تكساس، لمعهد الدراسات العليا في القانون وإدارة الحكم: (مركز الحقوق في جامعة هيوستن).

و. زوميتا 1999 ب: «استغلال التعليم العالي الخاص لأغراض عامة: تحديات التصاميم تواجه جهود المساعدة على تلبية طلبات الوصول إلى التعليم العالي عن طريق القطاع الخاص»، في كتاب: مادة السياسة العامة، تحرير س. ناجل، ص 192-230 (كوماك - نيويورك: شركة دار نشر نوفاساينس).

و. زوميتا 2001: «السياسة العامة والخضوع للمساءلة في التعليم العالي: دروس من الماضي والحاضر للألفية الجديدة» في كتاب: الولايات وسياسة التعليم العالي العام: القدرة على دفع التكاليف، والوصول، والمساءلة، تحرير دونالد ي. هيلر: ص 155-197 (بالتيمور: مطبعة جامعة جونز هوبكنز).

و. زوميتا وج. ريفلينغ 2001: «الشيء الأفضل والألمع للعلم» في كتاب سياسة التجديد في الاقتصاد المبني على المعرفة، تحرير م. فيلدمان وآ. لينك، ص 121-161 (بوسطن: ناشرو كلوير الأكاديميون).

الفصل السادس

التنويع وإلغاء الفصل العنصري
إيجاد طرق جديدة لمواجهة التحدي

بقلم م. كريستوفر براون الثاني، وجيسون ل. بتلر وساران دوناهو

لا يزال إلغاء الفصل العنصري في الكليات موضوعاً لمجادلات كثيرة في جميع أنحاء البلاد. وقد اتسع الخطاب حول هذا الموضوع ليشمل التنوع في الحرم الجامعي. فالتعليم مسؤولية محجوزة للولايات، ولكن فشل محاولات الولايات في معالجة قضايا الفصل العنصري قد أوجب المشاركة الاتحادية في إلغاء الفصل في مؤسساتنا التعليمية. ومن أجل تخفيض الحاجة للتدخل الاتحادي فقد تم إدخال عدة قضايا محاكم وسياسات حكومية. وقد ثبت أن هذه مصابة بالانفصام - بالسعي أولاً لإنهاء الفصل بأي طريقة، وبالتركيز الآن على إلغاء حدود مجالات المبادرات ذاتها.

وبينما لم تنجح كل هذه الجهود في إزالة مهام مثل هذه البرامج أو الحاجة إليها، فإن قضايا المحاكم في كاليفورنيا وميتشيغان توضح أن هذه البرامج والسياسات تتعرض للهجوم. ويدعي الباحثون وصناع السياسة أن برامج إلغاء الفصل قد فات أوانها فلم تعد ضرورية. ومع ذلك، فإن قضايا انخفاض تسجيل أبناء الأقليات، والتمويل غير الكافي لبرامج الأقليات، واستمرار إدامة عقائد التمييز العنصري وممارساته على أيدي الإداريين في الكليات، والأساتذة، والطلبة، تعطي كلها دليلاً على استمرار الحاجة إلى نشاط التنويع وإلغاء الفصل. وعلى الرغم من خطأ التسميات المعطاة لبرامج التنويع، فإن هذه البرامج لا تشير إلى معاملة تفضيلية، ولا توكيلات لنظام الحصة، ولا مقدمين «لتمييز معاكس». بل إن هذه المبادرات أدوات ضرورية مصممة لتعزيز التنويع المؤسسي، وتقديم فرص متكافئة، ومنع التمييز.

ومنذ قرار آدامز، راحت الحكومة الاتحادية تلعب دوراً مباشراً في إلغاء الفصل العنصري في أنظمة التعليم العالي في الولايات. وقد تمت مراجعة واسعة لتاريخ الفصل العنصري وأوامر المحاكم بمعالجته (انظر مثلاً براون 1999؛ وكونراد وويرتس، الفصل الرابع من هذا المجلد). ويركز هذا الفصل على دور الولايات في تشجيع التنوع، آخذاً سياق السياسة الجديد في الحسبان. فنراجع حالات الارتداد وانحلال سياسة إلغاء الفصل، ونناقش موقف معارضي التنوع الكامن وراء هذه التطورات، ونتأمل في عواقب هذه المواقف، ونحدد القضايا الجديرة بالنظر في الولايات.

الارتداد والانحلال

بدأت مرحلة إلغاء الفصل في الكليات في أواخر السبعينيات، مع قضية أوصياء جامعة كاليفورنيا ضد باك (1978)، وهي مستمرة في التأثير على برامج التنويع اليوم. وتتميز هذه المدة بالفوضى، والانشقاق والمجادلة، إذ إن جهود إلغاء الفصل تعيقها وتقيدها الآن قرارات المحاكم الأخيرة والأولويات العامة الآخذة بالتغير. فقضية باك، العاملة كنقيض لقضية فلوريدا exrel. هويكنز (1956) أحدثت زلزالاً في ساحة إلغاء الفصل في الكليات. وبدلاً من تشجيع الكليات والجامعات، فإن قضية باك وكثيراً من القرارات التي تلتها قد جعلت من الصعب على المؤسسات أن تطور برامج التنويع الفعالة والمقبولة بموجب المقاييس القانونية الجديدة.

ففي قضية أوصياء جامعة كاليفورنيا ضد باك، كان آلان باك طالباً أبيض البشرة يسعى للحصول على قبول في كلية ديفيس الطبية بجامعة كاليفورنيا، فاتهم المؤسسة بممارسة تمييز معاكس ضده بعد رفض طلبه مرتين. وفي وقت إقامة هذه الدعوى، كانت كلية ديفيس الطبية بجامعة كاليفورنيا تشغل برنامج قبول يتم بموجبه اختيار أعضاء من مجموعات الأقليات ذات التمثيل الناقص لملء ستة عشر مكاناً من بين مئة مكان مخصصة للصفوف الأولى الداخلة في كل عام. وعلى هذا الأساس ثبتت المحكمة الأمريكية العليا القرار الذي كانت قد اتخذته محكمة كاليفورنيا العليا، جزئياً، فقررت أن هذا البرنامج بالذات ليس دستورياً؛ لأنه يخرق شرط الحماية المتساوية في التعديل الرابع عشر بإقامته

لنظام الحصة. غير أن المحكمة العليا نقضت أيضاً جزءاً من قرار المحكمة الأدنى بقرارها بأن من المقبول النظر في العرق العنصري في عملية القبول. وأعطى القاضي لويس باول الصوت المرجح في القرار عندما عارض البرنامج وفي الوقت نفسه تبنّى الرأي القائل إن «الحصول على الفوائد التعليمية من هيئة طلابية متنوعة عرقياً» يبرر أخذ العرق والأصل العنصري في الحسبان (جوستز، وويلسون، وبيورك 1994، ص87). وهكذا فإن قرار المحكمة في قضية باك ألغى استخدام نظام الحصة لزيادة التنوع المؤسسي بدون تفكيك برامج التنويع. وبرغم هذا الجهد فإن قضية باك لم تحل المسألة الأكبر المحيطة بمكان برامج التنويع في التعليم العالي. وبالفعل، فإن قرار قضية باك، بدلاً من أن يجلب الحسم لهذه القضايا، أشعل المناقشة الجدلية على جهود الكليات لإلغاء الفصل وشجع مزيداً من التحديات لبرامج التنويع وتشريعات الحقوق المدنية.

ومنذ قرار الحكم في قضية باك، حاولت تشكيلة متنوعة من التحديات القانونية أن تحصل على حكم أدق تحديداً لبرامج التنويع في الكليات.. وعلى الرغم من أن قضية ويغانت ضد مجلس جاكسون التعليمي (1986) لم تكن قضية تعليم عال، فإنها أوجدت اختبار «النظرة الصارمة» للبتّ في دستورية برامج التنويع، ففي هذه القضية انزعج مجلس جاكسون التعليمي، بولاية ميتشيغان، من طلبات تخفيف التوترات العنصرية. وفي محاولة لتخفيف مشاكلها أضاف المجلس نصّاً إلى اتفاقية صفقاته الجماعية من شأنه حماية كثير من المدرسين من أبناء الأقليات في حالة التسريح المؤقت. وقد نصّت هذه الإضافة على أنه لا يمكن تسريح أكثر من النسبة المئوية للمدرسين من أبناء الأقليات أعلى من نسبتهم إلى مجموع الموظفين في أوقات الضغط المالي. وعندما كانت تحدث تسريحات، فإن بعض المدرسين من أبناء الأقليات الذين يبقون في وظائفهم كان لديهم قِدَم أقل من بعض الذين سُرّحوا؛ لأن وظيفتهم لم تكن محمية بنصّ المجلس. فأقام بعض الذين فقدوا وظائفهم دعاوى قضائية ضد المجلس، وجادلوا بأن ذلك النصّ يخالف شرط الحماية المتساوية الوارد في التعديل الدستوري الرابع عشر. وكان قرار المحكمة العليا في قضية ويغانت، مثل حكمها في قضية باك، إذ إنه لم يحل سوى جزء من الجدل في

برامج التنويع. وبينما أقرت المحكمة بأن نصّ التسريح المؤقت قد خالف التعديل الرابع عشر فعلاً، فقد ذكرت بأن برنامج رب العمل العام المتعلق بالتنويع ليس من الضروري أن يكون مبنياً على دليل يشير إلى أن رب العمل له تاريخ سوابق في ممارسة التمييز. وفي محاولة لإعطاء وضوح أكبر في ماهية برامج التنويع المسموح بها دستورياً، أوجدت المحكمة اختبار «النظرة الصارمة». وباستخدام الحجة القائلة إن استعمال العنصر العرقي قانوني كما ورد في قضية باك، كان الاختبار في قضية ويغانت يتطلب من مثل هذه البرامج أن تدعم مصلحة واجبة للولاية، وأن تكون مفصلة بشكل ضيق لمعالجة مصلحة معينة بذاتها بطريقة مرضية. وبالرغم من أن هذا الحكم لم يضع حداً لبرامج التنويع كلها دفعة واحدة، فإنه قد أزال الاستخدام العام للتمييز التاريخي حجةً لمثل تلك البرامج. فحقيقة كون التمييز قد حدث في الماضي لم تعد سبباً قانونياً مقبولاً لتأسيس برنامج تنوع والمحافظة عليه.

وفي حكم مهم آخر، فإن اختبار «النظرة الصارمة» الذي تم إقراره في قضية ويغانت قد استُخدم للبتّ في قضية ريتشموند ضد كروسون (1989). ففي عام 1993 أقرت مدينة ريتشموند قانوناً محلياً بلدياً يطلب من مقاولي الإنشاءات الذين لا يملك أبناء الأقليات الأعمال فيها أن يعطوا عقوداً فرعية من الباطن قيمتها 30 بالمئة على الأقل من مبلغ عقدهم لمؤسسة تجارية أو أكثر في أي مكان من أنحاء البلاد يملك فيها المواطنون الأمريكيون من أبناء أقلية عرقية أو عنصرية 51 المئة على الأقل من المشروع ويسيطرون عليه. وبتطبيق أحكام قضيتي باك وويغان، حكمت المحكمة العليا بأن هذا القانون البلدي المحلي يؤسس نظام الحصة، وهذا شيء غير دستوري بموجب شرط الحماية المتساوية الوارد في التعديل الرابع عشر. فقد رسبت المدينة في اختبار النظرة الصارمة المنصوص عليه في قضية ويغانت، إذ لم يكن هناك دليل على أن القانون المحلي البلدي هو من اللازم والواجب لمصالح المدينة، كما أن المدينة فشلت في تفصيله بشكل ضيق لتصحيح مشكلة تمييز محددة معينة بذاتها. بل إن المحكمة قد اعترضت بشكل خاص على عجز مدينة ريتشموند عن تقديم دليل على وجود تمييز في صناعة الإنشاءات فيها. وبالرغم من أن

المحكمة قد أيدت التنويع ورأته هدفاً مسوغاً في قضية باك، فإن قرار الحكم في قضية كروسون يوحي بأنه ليس من الواضح ما هو المسموح أن تفعله الأعمال التجارية، والولايات والمنظمات الأخرى لتحقيق هذا الهدف. كما تشير قضية كروسون إلى أنه حتى إذا نجا البرنامج نفسه من التحدي القانوني، فإن المحكمة قد تطلب مع ذلك دليلاً على وجود التمييز كي تسمح للبرنامج أن يستمر.

وعلى عكس قضايا باك وويغانت وكروسون، فإن البرنامج موضوع النزاع في قضية كيروان ضد بوديبريسكي (1992) لم يكن ينطوي على نظام الحصة. بل إن موضوع النزاع في هذه القضية كان زمالة بنيامين بانيكر الدراسية في جامعة ميريلاند في كوليج بارك. كانت الزمالة تقدم مساعدة لطلبة مختارين من أصول إفريقية أمريكية قبلتهم الجامعة. وفي خريف عام 1989، قبلت المؤسسة طالباً من أصول إسبانية Hispanic (أمريكية لاتينية) اسمه دانييل بوديبريسكي، تحدّى البرنامج؛ لأنه لم تكن تنطبق عليه المعايير العرقية، ولذلك لم تتم الموافقة على ترشيحه للفوز بجائزة. ولكن محكمة الاستئناف الجوالة في المنطقة الرابعة عكست قراراً سابقاً كانت قد اتخذته محكمة مقاطعة ميريلاند يقضي بأن برنامج الزمالة قد فشل في العنصر الأول من اختبار النظرة الصارمة؛ لأن الجامعة لم تثبت أن قرارها باستبعاد بوديبريسكي يخدم مصلحة إلزامية واجبة للولاية. فمن أجل تلبية هذه الحاجة، أصرّت محكمة المنطقة الرابعة، أنه يجب على الجامعة أن تقدم دليلاً قوياً يبرهن على أن هذا العمل كان ضرورياً. وبدلاً من أن تأمر بوقف البرنامج، أعادت القضية إلى محكمة مقاطعة ميريلاند لإجراء مراجعة إضافية لها، معطية الجامعة فرصة إبراز دليل يظهر الحاجة إلى البرنامج. وعند مراجعتها تحت اسم بوديبريسكي ضد كيروان (1993، 1994)، أعادت محكمة مقاطعة ميريلاند النظر في الدليل الذي قدمته الجامعة، واستنتجت بأن الزمالة كانت ملبيةً لعنصري اختبار النظرة الصارمة كليهما. غير أنه عند الاستئناف عكست محكمةُ المنطقة الرابعة قرارَ المحكمة الأدنى على أساس أن الجامعة قد فشلت في إظهار كون برنامج الزمالة قد تم تفصيله بشكل ضيق. وبالإضافة إلى ذلك فقد مَنَعَتْ جامعة ميريلاند من استخدام

البرنامج. وهكذا لم يقتصر القرار النهائي على إلغاء زمالة بنيامين بانيكر الدراسية، بل لقد أشار أيضاً إلى أن من المستحيل على ولايةٍ ما، حتى ولو كان لها أسوأ تاريخ في الفصل العنصري، أن تقوم بتصنيع برنامج يصمد للتحدي القانوني.

ومثل قضية بودبيريسكي، فإن قضية هوبوود ضد ولاية تكساس (1994) طبقت أيضا اختبار النظرة الصارمة. ففي هذه القضية أقامت تشيريل هوبوود وثلاثة آخرون من الطلبة البيض دعوى ضد ولاية تكساس، ومجلس أوصياء جامعة تكساس، وكلية حقوق جامعة تكساس، ومتهمين آخرين منتسبين إليها. فادعت هوبوود وزملاؤها أن المتهمين قد خالفوا شرط الحماية المتساوية في التعديل الرابع عشر والفصل السادس من قانون الحقوق المدنية لعام 1964 بتشغيلهم نظام الحصة يعطي معاملة تفضيلية لمقدمي طلبات الانتساب لكلية الحقوق من الأمريكيين الأفارقة والأمريكيين المكسيكيين. وعند البتّ في القضية، حكمت محكمة المقاطعة الرابعة في تكساس أن سياسة القبول في كلية الحقوق المذكورة هي عملياً نظام الحصة. ومع ذلك فقد سُمِحَ للجامعة بالاستمرار في سياستها حتى يتم التوصل إلى قرار نهائي. غير أن هذا القرار لم يثبت. ففي عام 1996 قامت محكمة استئناف المقاطعة الخامسة الجوالة بإعادة النظر في قرار المحكمة الأدنى، وحكمت بأن كلية حقوق جامعة تكساس قد خالفت كلاً من التعديل الرابع عشر وقانون الحقوق المدنية لعام 1964. وبالإضافة إلى ذلك حكمت بأن على كلية الحقوق أن تزيل العرق العنصري من قرارات القبول فيها. وبدلاً من تهدئة الجدل في برامج التنويع، فإن هذه الأحكام قد جددت اهتمام عامة الناس بها. فهذه القرارات أوجبت إنهاء النظر الأساسي في العرق أصلاً في حالات القبول في كلية حقوق جامعة تكساس، بل رفضت حتى الحكم على دستورية مثل هذه السياسات بحد ذاتها (ككل)، مما زعزع الثقة أكثر من ذي قبل في مستقبل برامج التنويع العنصري في التعليم العالي. وهذا شيء تؤيده حقيقة أنه في السنوات التي تبعت القرار الأولي في قضية هوبوود، نجحت بضع ولايات في إزالة استخدام برامج التنويع بكاملها.

إن محاولات إيجاد مقياس لسياسة إلغاء الفصل العنصري في الكليات في الولايات كلها لم تنجح حتى الآن. غير أن المصوتين في ولايتي كاليفورنيا وواشنطن قاموا بمحاولات

جادة لإنهاء هذا الجدل. فقد مّرر المصوتون في كاليفورنيا الاقتراح 209، الذي هو الآن المادة الأولى من القسم 31 من دستور ولاية كاليفورنيا، وبذلك تم إنهاء برامج التنويع في جميع أنحاء الولاية في عام 1996 (كروتها مر 2001). وبطريقة مماثلة، مرر المقترعون في واشنطن المبادرة 200 في عام 1998، محققين النتيجة نفسها (ولاية واشنطن 1-200، 2000). وبهذا التشريع وقرار قضية هوبوود تم إنهاء الدعم القانوني لبرامج التنويع في ولايات كاليفورنيا وواشنطن وتكساس على التوالي («الحكم» 2001). ومع ذلك فإن أنظمة جامعة الولاية في هذه الولايات قد تبنّت طرائق متنوعة في محاولة للحفاظ على حالات تسجيل أبناء الأقليات التي كانت سائدة فيها قبل عام 1996. فنظام جامعة كاليفورنيا الآن يعطي اختبار القابلية الدراسية الثاني، أي الجزء المتعلق بكتابة مقالة، قيمة أكبر من قيمة اختبار القابلية الدراسية الأول، الذي هو الجزء الخاص بالقابلية التقليدية [وهذان اختباران يخضع لهما خريجو الثانويات قبل ذهابهم إلى الكلية]. وكان ذلك شيئاً مساعداً على نحو خاص لغير الناطقين بالإنكليزية الذين يختارون أن يقدموا هذا الاختبار بلغتهم الأم (كروتهامر 2001) وفي خريف عام 1999، في أعقاب إمرار المبادرة 200، شهدت جامعة واشنطن نقصاً بنسبة 32 بالمئة في تسجيل أبناء الأقليات (مكورمك 2000). فاستجابت الجامعة لذلك بصياغة مسودة برنامج زمالة بمبلغ 65.6 مليون دولار، بتمويل من القطاع الخاص، ولكن قانونيتها مشكوك فيها، بهدف اجتذاب المزيد من أبناء الأقليات إلى المؤسسة (ريفيرا 2000). أما في تكساس، فإن برامج التنويع التقليدية قد حلت محلها سياسة تضمن للعشرة بالمئة من خريجي المدارس الثانوية الأوائل قبولاً في أي مؤسسة عامة («الحكم» 2001). وكما توحي به هذه البرامج، فإن الجدل في التنوع لا يزال مستعراً في هذه الولايات برغم الأوامر القانونية الرسمية الأخيرة.

وعلى عكس الجهود في كاليفورنيا وواشنطن، فإن المحاولتين اللتين بُذلتا في عامي 1997 و1998 لسنّ تشريع ينهي برامج التنوع في ولاية ميتشيغان قد فشلتا (كوسيف 1997؛ وسباهن 1998). ولا تزال برامج التنوع مصدراً للنزاع والخلافات في جميع أنحاء الولاية. فدعوى غراتز ضد بولينجر (2001) التي أقامها عام 1997 طلاب بيض رفضتهم كلية

الآداب والعلوم والفنون بجامعة ميتشغان، وكذلك دعوى غراتز ضد بولينجر (2001) التي أقامها عام 1997 طلاب بيض رفضتهم كلية الحقوق بجامعة ميتشغان تزعمان أن برامج القبول التي تستخدمها جامعة ميتشغان تخالف كلاً من شرط الحماية المتساوية في التعديل الرابع عشر والفصل السادس من قانون الحقوق المدنية لعام 1964. وقد صدر الحكم في قضية غراتز في 26 شباط/ فبراير عام 2001 في القسم الجنوبي من محكمة المقاطعة الشرقية في ميتشغان، فقضى بأن استخدام العرق العنصري في القبول بكلية الآداب والعلوم والفنون لم يكن طريقة فعالة في معالجة التمييز سواء في الماضي أم في الحاضر. وبرغم أن جامعة ميتشغان قدمت دليلاً يبرر برنامج القبول فيها، فإن المحكمة قررت أنه لا يدعم استخدام عملية القبول الحالية الواعية بالعرق العنصري. وبعد ذلك بشهر أصدرت المحكمة نفسها قراراً في قضية غراتر، فحكمت بأن برنامج القبول في كلية الحقوق بجامعة ميتشيغان كان مخالفاً لكل من التعديل الرابع عشر والفصل السادس من قانون الحقوق المدنية. غير أن الأحكام الأخيرة من المحكمة العليا في قضيتي ميتشيغان هاتين تبشر بخير للتنوع في التعليم العالي. ولكن قرار غراتر لم يحل هذه القضية تماماً، بالرغم من أن هناك الآن أساساً للحفاظ على التنوع.

إن غموض آخر الأحكام القضائية هذه، مشفوعاً بإلغاء برامج التنوع في كاليفورنيا، وتكساس، وواشنطن، قد أدى إلى فوضى في مجال إنهاء الفصل العنصري في الكليات، الذي صار بنتيجة ذلك قضية مثيرة للحيرة والالتباس في مؤسسات القطاعين العام والخاص على حد سواء. فالفصل السادس من قانون الحقوق المدنية لعام 1964 يجرّم التمييز ويوجب بذل الجهود للتنويع. ولكنه لا يحدد معنى التمييز القائم على أساس العرق العنصري أو الأصل الوطني. فعلى عكس المدارس الابتدائية والثانوية، التي كثيراً ما تتطلب الالتزام بأمر محكمة أو توجيه إداري، فإن برامج التنويع في الجامعات الانتقائية والمدارس المهنية تعمل على أساس الإذعان الطوعي. ولا شك أن المحاكم لديها سلطة فرض علاجات واعية بالعرق العنصري في الحالات التي يتقرر فيها أن جامعة أو مدرسة ما مذنبة بممارسة الفصل العنصري عمداً. ولكن الدعاوى القضائية والأحكام من هذا

النوع نادرة بالنسبة للجامعات الانتقائية خارج الجنوب. وبالرغم من أن العديد من القضايا الأخيرة تتهم برامج التنويع في التعليم العالي بعمل أكثر مما يسمح به القانون، فإن كثيراً من جامعات الجنوب تستمر في تجنب بذل أدنى محاولة للإذعان.

وعلى عكس قضيتي باك، وهوبوود وقضايا كثيرة أخرى مثيرة لجدل واسع من قضايا إلغاء الفصل في الكليات، فإن قضية الولايات المتحدة ضد فورديس (1992) لم تكن محاولة لتفكيك برنامج تنويع موجود. بل كانت مركزة على التعليم العالي في ولاية الميسيسبي، وقد أعطت تلك القضية رأياً في دستورية نظام التعليم العالي الذي كان يسوده الفصل العنصري المعترف به سابقاً. ومثل قرارات أخرى للمحكمة العليا، كانت الفرضية المهمة في قضية فورديس هي نوعية التوجيه الذي تقدمه للولايات، ولرافعي الدعاوى المحتملين، ومحامي الأطراف المتقاضية، وقضاة المحاكمات والقضاة الاستئنافيين، بخصوص المعايير والمقاييس التي ينبغي أن يستخدموها للبتّ فيما إذا كان نظام فصل عنصري سابق معترف به في الولايات في مجال التعليم العالي قد ظلّ غير دستوري (ستفكوفيتش وليز 1994). وقد قدّم الرأي الأولي في هذه القضية معلومات توجيهية للولايات والمؤسسات ذات الوضع المماثل. وقد ذكرت القرارات الأولية لقضية فورديس أنه يتعين على المتقاضين والمحاكم أن يحاولوا تحديد بقايا آثار نظام سابق يسوده فصل عنصري معترف به في مجال التعليم العالي، ويبتّوا في استمرار الأهمية الدستورية لهذه الآثار. و«الأثر» هو سياسة أو ممارسة من الإهمال أو الارتكاب تم تبنيها أثناء مدة الفصل المعترف بها، وهي مستمرة في التأثير على الفصل العنصري. وبهذه الصفة فإن بقايا الآثار يُفهم منها وجود فصل عنصري في تسجيل الطلبة في الأنظمة الجامعية في الولايات. غير أن قضية فورديس، مثل الفصل السادس، قد فشلت في أن تحدد بوضوح صريح كيفية إسهام تلك الآثار في استمرار الفصل في نظام التعليم العالي بولاية الميسيسبي، وفشلت أيضاً في تحديد الأساس الذي بموجبه يمكن وصف مثل هذه الإسهامات بأنها مهمة (ستفكوفيتش وليز 1994).

وعلاوة على ذلك، فإن قرار المحكمة الأولي في قضية فورديس قد أشار أيضاً إلى أن ولاية الميسيسبي قد تتمكن من حل هذه القضية بإظهار ضرورة السياسة التعليمية، وبذلك

تترك بعض الآثار أو كلها باقية في مكانها. ومثل معاملة المحكمة للآثار، فإن المحكمة لم تقدم وصفاً لما يمكن أن تتضمنه مثل تلك السياسة. غير أن قضية فورديس ذكرت أن نقص الأموال المطلوبة لتعزيز إلغاء الفصل بشكل كاف في الكليات ليس بنفسه وفي حد ذاته عذراً مقبولاً (ستفكوفيتش وليز 1994).

ومن بين القرارات المثيرة للمشكلات في قضية فورديس أن المؤسسات جميعها التي أوجدت أثناء المرحلة المعترف بها اعتبرت من بقايا آثار الفصل. فالكليات والجامعات السوداء تاريخياً تميل إلى النظر إلى هذا العنصر من القرار على أنه تهديد مباشر لبقائها. غير أنه من المهم أن نلاحظ أن استخدام المحكمة لمصطلح «بقايا آثار» ينطبق بشكل متساوٍ على مؤسسات التعليم العالي السوداء والبيضاء في المدة المعترف بها. وبذلك فإن كلا النوعين من الكليات والجامعات يواجهان إمكانية التجديد أو الإغلاق (ألتباخ ولوموتي 1991؛ ستفكوفيتش وليز 1994).

معارضة برامج التنويع

عند محاولة إقناع الأمة بإلغاء برامج التنويع، يقدم المعارضون لها أربع حجج، فيزعمون أن هذه البرامج هي: (أ) أنظمة حصص، (ب) تمنح معاملة تفضيلية، (جـ) تسبب تمييزاً معاكساً، و(د) لا تحافظ على معايير مجتمع يقدر الجدارة. غير أن المعارضين يفشلون في الاعتراف بتاريخ هذه الأمة الذي أوجب تطوير برامج التنويع أصلاً في المقام الأول. ذلك أن قبول التاريخ الماضي والاعتراف به من شأنه إرغام المعارضين على الاعتراف بأن الانحياز والتمييز العنصريين مازالا موجودين في مجتمع اليوم. فالمعارضون ببساطة، بدلاً من الاعتراف بحجتهم في إعطاء تقدير منصف ودقيق للمكان الذي تحتله برامج التنويع في تاريخ أمريكا ومجتمعها، يختارون تجاهل الأعمال، والسياسات، والمعتقدات التي خلقت المشكلات الموجودة اليوم وأسهمت فيها.

إن الحجة القائلة إن برامج التنويع تخلق أنظمة حصص (برايملو 1993؛ ويام 1998) هي مضللة وغير دقيقة. وقد استعملت في محاولة لإحباط برامج التنوع منذ تطويرها

الأولي. فبرامج التنوع عند إطلاقها لم تكن مصممة لإيجاد الحصص. غير أن الجهود نحو التغيير في الحقيقة كانت تعني أنه يمكن استخدامها إذا فشلت الأعمال التجارية في الامتثال للقواعد الثابتة والأنظمة والتعليمات. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الحكم في قضية باك قد جعل الحصص على وجه التحديد غير قانونية. فلو أن برامج التنويع كانت أنظمة حصص في الحقيقة لانتهت في عام 1978 نتيجة حكم المحكمة العليا في قضية باك. وإن كون هذا الحكم لم يقدم الدافع القانوني المطلوب لتفكيك جميع برامج التنوع في التعليم العالي يوحي بأن تلك البرامج لم ينطبق عليها تعريف المحكمة لنظام الحصص. وبالرغم من أن المعارضين يحبون أن يعتقدوا أن برامج التنويع ترغم الكليات والجامعات على قبول عدد معين من الطلبة غير الممثلين بشكل كاف في كل عام، فإن ذلك -ببساطة- ليس كذلك.

وعلاوة على ذلك فإن معارضي برامج التنوع يروّجون لمغالطة باتهامهم لتلك البرامج بأنها تغذي المعاملة التفضيلية (كونرلي 2000؛ ودي سوزا 1995؛ ومونتغمري 2000؛ ووليامز 1997). وبالرغم من أن هذا الاصطلاح يعني عموماً بأن مجموعة من الطلبة تلقى معاملة أفضل من الآخرين، فإن المعارضة أعادت تعريفه، لتوحي بأن طلبة من خلفيات عنصرية وعرقية معينة -بالرغم من أنهم أقل تأهيلاً، وذوو استعداد سيئ أو ضعيف- سيكونون من الأكثر احتمالاً من الآخرين للوصول إلى التعليم العالي والاستفادة منه. وقد عالج الرئيس كلينتون هذا الأمر بقوله إن التنويع... يعني بالفعل التفضيل غير المبرر لغير المؤهل على المؤهل، أو التمييز من أي نوع، بما في ذلك التمييز المقلوب (دَنّ وزاندارسكي 1998، ص 2). وعند استكشاف تأثير برامج التنويع، وجد كولين، وبيرغر، وكروسون (عام 2001) أن طلاب الكلية من أبناء الأقليات بولاية نيو إنغلاند لديهم مؤهلات تعادل مؤهلات زملائهم البيض تماماً. كما أن بوين وبوك قد وجدا في دراستهما ذات الأبعاد المستقبلية (1998) أن الأمريكيين الأفارقة الذين سجلوا في الكليات عام 1976 قد حققوا نجاحاً لا يستهان به بحيث حصل أكثر من 30 بالمئة منهم على درجة مهنية، أو على الدكتوراه، بينما احتل ما يقارب 48 بالمئة منهم مراكز مدنية قيادية. وإن إكمال هؤلاء الطلبة لدراستهم، وحصولهم على الدرجة الجامعية، واستمرارهم في

العمل والنشاط بنجاح بوصفهم مواطنين بعد التخرج من كلياتهم يثبت خطأ الزعم بأن برامج التنويع تعطي أفضلية أو وصولاً لطلبة غير مؤهلين. وباتهام برامج التنويع بإضفاء معاملة تفضيلية، فإن معارضيها ينكرون دور امتياز بياض البشرة في جعل تلك البرامج ضرورية. فالأمريكيون البيض يتمتعون بامتيازات وفرص معينة بسبب لون بشرتهم، سواء أدركوا ذلك أم لم يدركوه. ويذكر روبرت جنسن، الصحفي من جريدة بالتيمور صَنْ أن «البيض، سواء أكانوا عنصريين بشكل مكشوف أم لا، يستفيدون من العيش في عالم يدير البيض الجزء الأكبر منه، وقد أقيم على أرض الناس غير البيض وعلى ظهورهم» (مقتبس من دَنّ وزاندارسكي 1998/ ص 2). وبينما لا تخلق برامج التنويع مدرسة أو هيكلاً اجتماعياً بتوازن تام، فإنها تخدم في إزالة بعض الحواجز المعيقة لمشاركة كل الناس بشكل منصف، بغضّ النظر عن العرق العنصري أو الفئات الذاتية الأخرى.

والزعم الخاطئ الآخر الموجّه ضد برامج التنويع هو الادعاء بأنها تؤدي إلى تمييز معاكس (بينكوس 2001). إن مصطلح التمييز المعاكس هو في حد ذاته اسم على غير مسمى. وسواء أكان التمييز موجهاً ضد البيض أم ضد السود، فإنه يعمل باتجاه واحد فقط –وهو استبعاد مجموعات أو أشخاص معينين بشكل ظالم وغير منصف– . فمن طريق اعتماد مصطلح التمييز المعاكس وتطبيقه على برامج التنويع، يستحضر المعارضون تهديداً متصوَّراً لامتياز البيض بالافتراض بأن لدى البيض ما يخسرونه من معاملة المجموعات الأخرى بطريقة متساوية. كما أن تهمة التمييز المعاكس تفترض بأن التعليم العالي هو امتياز بالفعل، بالرغم من أن المحاكم لا تصفه بأنه كذلك، ما دام هذا المصطلح يفترض مسبقاً بأن البيض يخسرون حقوقاً طالما عدوها تحصيل حاصل. غير أنه من المهم أن نلاحظ أنه بالرغم من أن برامج التنويع قد أتاحت وصولاً أكبر للطلبة من أبناء الأقليات، فإنها لم تنتقص من مشاركة الطلبة البيض في التعليم العالي. وبذلك فإن من الواضح أنه لا أساس للمبدأ الكامن من وراء فكرة التمييز المعاكس.

وبالإضافة إلى الافتراضات السابقة، فإن معارضي برامج التنويع يتهمونها أيضاً بتعريض سيادة الجدارة للخطر، أي تهديد التقليد الذي جرت عليه الأمة بمنح فوائد اجتماعية على أساس الجدارة (كونرلي 2000؛ ودي سوزا 1995؛ ووليامز 1997). ومن

المهم أن نلاحظ أن مجتمع الجدارة الذي يحاول المعارضون حمايته محدد وفق شروط مفيدة جداً للطبقتين المتوسطة والعليا من ذوي البشرة البيضاء في صفوف الأمة. وعلاوة على ذلك فإن اتهام برامج التنويع يفترض بأنها تتيح لأبناء الأقليات وصولاً إلى التعليم العالي على أساس عرقهم العنصري فقط. وكلا هذين الافتراضين يلغيان حجة الجدارة. ثم إن الاعتقاد بأن هذه البرامج تعطي وصولاً لطلبة غير مؤهلين، وبسبب عرقهم العنصري فقط هو اعتقاد معيب، ما دام غرض برامج التنويع هو إعطاء جميع الطلبة المؤهلين نفس الفرص المتكافئة. فالطلبة من أبناء الأقليات كثيراً ما يتوجب عليهم إبراز مؤهلات تفوق مؤهلات زملائهم ونظرائهم البيض ليتم النظر في طلباتهم أصلاً. إن برامج التنويع لا تجعل العرق العنصري هو المعيار الوحيد للقبول، بل إنها تسعى لمنع استخدام العرق العنصري للإضرار بمقدمي الطلبات. والواقع أن هذه البرامج تعزز نظام الجدارة بفتحه وتوسيعه أمام أعضاء كل العناصر والأعراق.

إزالة إلغاء الفصل العنصري في الكليات وبرامج التنويع

لا تزال الجهود جارية لتفكيك برامج التنويع في ولايات كاليفورنيا، وواشنطن، وتكساس. وقد تشمل هذه الارتدادات أعداداً أقل من أبناء الأقليات المقبولين في مؤسسات تعليم عالٍ منتقاة. كما أن نقص الاعتراف بالتنويع في التعليم العالي قد يؤدي إلى حظر الأفكار الجديدة. فالتعليم اليوم يُعد أداة المجتمع الكبرى للتقدم الفردي، والعائلي، والجماعي. ومع ذلك فهناك مؤسسات يسيطر عليها البيض تاريخياً، وهي لا تزال غير فاتحة أبوابها بشكل تام لأعداد كبيرة من الطلبة أبناء الأقليات العنصرية. ففي داخل مجال التعليم العالي وخارجه على حد سواء، كان هناك هجوم واسع الانتشار على المكاسب المدنية التي حققها الأمريكيون الأفارقة منذ خمسينيات القرن العشرين. ونحن نرى هذا الهجوم في تراجع الحكومة الاتحادية وحكومات الولايات عن برامج التنويع وابتعادها عن التطبيق الصارم للقوانين المضادة للتمييز (فيجن، وفيرا، وإيماني 1996). ونلاحظ هذا الهجوم في إضعاف برنامج الكلية والجامعة للطلبة المتوعين أو التخلي عن هذا البرنامج. ونلاحظ تضعضع الدعم بسبب بيع مئات ألوف النسخ مؤخراً من

كتب تتشكك في برامج التنويع، وفي القوانين المضادة للتمييز، وحتى في ذكاء الأمريكيين الأفارقة والناس الملونين الآخرين.

وفي السنوات الأخيرة صار من الواضح بشكل متزايد أن السياسة الاجتماعية قد ابتعدت عن التزامها الثابت منذ أمد طويل بمبدأ «الحرية والعدالة للجميع». فإلغاء الفصل العنصري في المجالين التعليمي والاجتماعي معاً غالباً ما كان صناع السياسة البيض هم الذين يحددونه وينفذونه. وكثير منهم لديه التزام ضعيف، أو ليس لديه التزام، بإحداث تغيير عنصري بعيد الأمد. وفي الوقت نفسه، فإن الإداريين والأساتذة في الكليات لا يرحبون بالطلبة أبناء الأقليات، وفي آخر الأمر يثبطون عزمهم على تحقيق الامتياز الأكاديمي. وعلاوة على ذلك فإنه عند قبول أبناء الأقليات في مؤسسات أغلبية منتسبيها من البيض، يضطر أبناء الأقليات إلى تحمل بيئة معادية لهم، وتنفر منهم نتيجة للتمييز العنصري. ذلك أن الأجواء العنصرية السيئة في هذه المؤسسات تجعل النجاح الأكاديمي صعباً، وقد ترغم كثيراً من الأمريكيين الأفارقة على الدوام في الكليات والجامعات السوداء تاريخياً، كي يضمنوا الحصول على فرصة للتعلّم في جوّ أكثر اهتماماً ورعاية للقضايا العنصرية. فالأخصائية النفسية جاكلين فليمنغ (1984) أكملت دراسة حالات 2500 طالب في خمس عشرة كلية وجامعة. فوجدت أن الطلبة السود الذين ذهبوا إلى كليات سوداء حققوا في المعدل المتوسط مكاسب أكاديمية أفضل من الذين في كليات بيضاء، لأنه كان لديهم دعم اجتماعي أكبر (فيجن، وفيرا، وإيماني 1996). وهذه الحقيقة بعيدة عن الترويج لغاية برامج التنويع، ولكنها تشير إلى أن الجهود الحالية هي (ببساطة) غير كافية. فبالرغم من أنه من الجيد أن يُعطى الطلبة خيار الدوام في الكليات والجامعات السوداء تاريخياً، فإن توفر هذه المؤسسات لا يكفي لتبرير إنهاء برامج التنويع. وعلاوة على ذلك فإن ما وجدته فليمنغ يشير إلى أن البرامج المصممة لإعطاء الطلبة من أبناء الأقليات وصولاً إلى الكليات والجامعات ذات الأغلبيات البيضاء لا تفعل ما يكفي لضمان نجاحهم الأكاديمي عند تسجيلهم. وهذه النتائج توحي بأنه يجب إحداث المزيد من التغييرات الكبيرة والمفاجئة في نظام التعليم الأمريكي.

ومن العواقب الأخرى للجدل الدائر في برامج التنويع في التعليم العالي هو أنها تدل ضمنياً على أن الثقافات والأعراق التي لا تسود في المجتمع الأمريكي قد تصبح أقل أهمية مع مرور الزمن. فعندما تعاد قولبة التعليم الجامعي لتكون ضرورة للنجاح الاجتماعي والاقتصادي، فقد يرفض الكثيرون أن يعترفوا بدور الانحياز والتمييز العنصريين وتأثيرهما. وبدلاً من ذلك، فإن بعض المعارضين قد ذهبوا حتى إلى حد المجادلة بأن العرق العنصري لم يعد قضية أو عاملاً مؤثراً على الوصول إلى الكلية. ومن المحتمل أن يعطي ذلك مزيداً من الوضوح لاهتمام الكليات والجامعات بتصحيح آثار التمييز العنصري. ففي آخر الأمر ليست هناك ضرورة لمعالجة المشكلة إذا كانت غير موجودة.

وبالإضافة إلى إعفاء مؤسسات التعليم العالي من الحاجة إلى معالجة الهموم العنصرية، فإن إنكار المشكلات المرتبطة بالعرق العنصري تكمن فيه أيضاً أشكال خفية مطمورة من التمييز مدفونة بعمق أكثر في كل خيط من نسيج الحياة الأمريكية. وبرامج التنويع تكافح هذا التأثير بطريقة مباشرة عبر الاعتراف بالدور المهم للعنصر العرقي في المجتمع، ومحاولة تخفيف بعض آثاره السلبية الحالية والتاريخية. كما أن هذه البرامج تغذي تطور الأمة بواسطة السماح لجميع مواطنيها بفرصة المشاركة بالطريقة التي يختارونها بغض النظر عن خلفياتهم العنصرية أو العرقية. فبدون برامج التنويع لتعزيز تكافؤ الفرص، فإن أمتنا سوف تعاني كثيراً بإرغام قسم كبير من السكان على أن يعيشوا على هامش المجتمع. وإن تقييد قدرة الأقليات العنصرية والعرقية على المشاركة في التعليم العالي ينقص من قدرتها على أن يكون لها تأثير إيجابي على الأمة. وهكذا فإن أمريكا، بتجاهلها لتأثيرات التمييز العنصري، إنما تؤذي نفسها فقط.

قضايا سياسة التنوع وإلغاء الفصل العنصري

حاليًا إن مصير برامج التنويع وحتى الفصل السادس عموماً يبقى غير مؤكد. فمعارضو هذه الأوامر الرسمية الشرعية يخبئون مجادلاتهم في خطابات تبدو محايدة عنصرياً، ويستمرون في تجميع الدعم لتفكيك تلك البرامج. وإن حقيقة استمرار وجود

العقائد والممارسات العنصرية في مجتمع اليوم توحي بأن هذه البرامج قد فشلت، على الأقل في بعض النواحي. وعلى الرغم من حسن النية، فإن هذه البرامج كانت غير فعالة في مكافحة النزعة العنصرية المؤسسة ومعالجتها، والمقصود نمط النزعة العنصرية التي لا تعتمد على الأعمال المكشوفة المرتبطة بالتمييز العنصري، ولا حتى تؤيد مثل هذه الأعمال. فالعنصرية المؤسسة هي قبول قواعد سلوك ومعتقدات معينة ومبنية اجتماعياً، على أنها حقائق حيوية وغير قابلة للتغيير. والأمثلة على ذلك تشمل الافتراض بأن جميع مستلمي معونة الرفاهية هم نساء سوداوات كسولات في المدينة الداخلية يتابعن إنجاب الأطفال كي يتجنبن العمل، والصورة النمطية المعممة الزاعمة أن جميع الشباب السود واللاتينيين هم مجرمون يرتكبون الزنى بصورة جماعية ويتاجرون بالمخدرات. وإن القوانين المصممة لحظر الأعمال التمييزية ضد الأفراد على أساس العرق العنصري لم تفعل شيئاً يذكر لهدم العنصرية المؤسسة. ونتيجة لذلك يستمر الملونون في التعرض لمجابهة عقائد عنصرية في العمل، والتعليم، والسكن وغيرها من مكونات حياة المجتمع. وعلى الرغم من أن الحكم في قضية براون ضد مجلس التعليم (1954)، فإن الملونين، وخاصة السود واللاتينيين، لا يزالون محرومين من فرص التعليم ذاتها التي تتاح للبيض، ولذلك ينبغي عدم الحكم عليهم وفقاً للمعايير نفسها المطبقة على البيض الذين كثيراً ما تتميز حياتهم بوفرة الفرص. فبعد سنوات من التحديات والتغيرات القانونية، لا يزال مجتمعنا بعيداً عن أن يكون متساوياً وعادلاً بالفعل. فالتمييز السافر حلت محله أشكال أخبث وأخفى ولا يمكن إدراكها بسهولة. إن برامج التنويع، على الرغم من نطاقها المحدود، «لم تعش بعد عمراً أطول من فائدتها»، وذلك لأن العنصرية والتمييز لا يزالان موجودين بثبات في مجتمع اليوم (سميث 1988، ص27).

وكما رأينا، ليست هناك حلول سهلة لمشاكل أمريكا العنصرية. فتطوير علاجات فعالة سوف يقضي بأن يجتمع معاً الملونون، والمربّون، والأساتذة، والإداريون. وفي السنوات الأخيرة فإن كثيراً من المربين، والآباء، وأعضاء المجتمع، والساسة قد شعروا بالارتياح لرؤية نهاية أوامر إلغاء الفصل التي كانت تؤثر تأثيراً ثقيلاً على القرارات

المتعلقة بالسياسات التعليمية والمالية. وبالعكس، فإن المنتقدين والمدافعين عن الحقوق المدنية يجادلون بأن التوجه الحالي نحو تفكيك إلغاء الفصل الذي أمرت به المحاكم في كثير من المواقع المدرسية هو خطوة إلى الوراء نحو مدارس يسودها الفصل العنصري. والدراسات الحديثة (فرانكنبيرغ ولي 2002؛ أورفيلد وشركاه 1997؛ وأورفيلد ويون 1999) تشير إلى أن الفصل العنصري في المدارس، وخلق مناطق مدرسية فيها العديد من الطلبة الفقراء، وهي مناطق ظلت تتزايد طيلة التسعينيات، يؤثران على اللاتينيين كذلك. فالطلبة اللاتينيون منعزلون عن البيض بصورة متزايدة، ومتركزون بطريقة أكبر في مدارس الفقر الشديد أكثر من أي مجموعة أخرى من الطلبة (بيكهام 1997). ونظراً لأن هذه المدارس لا تؤدي مهمتها جيداً في تهيئة الطلبة للذهاب إلى التعليم العالي، فإن هذه الفظاعة أدت إلى أفول تكافؤ الفرص التعليمية لأبناء الأقليات في المؤسسات الجامعية ذات الأغلبية البيضاء.

إن للحكومة مصلحة إلزامية في جلب أبناء الأقليات إلى الحرم الجامعي. وخاصة عندما لا يكون لهؤلاء الطلبة فرصة أخرى للوصول إلى التعليم العالي. غير أنه نظراً لكون برامج الزمالات الدراسية هذه قائمة على العرق العنصري، فإنها تستحضر شرط الحماية المتساوية المنصوص عليه في التعديل الرابع عشر. وكما تشير الحالات المنظور فيها آنفاً، فإن المحكمة العليا والمحاكم الأدنى مترددة في دعم استخدام مثل هذه البرامج ما لم تكن مزودة بأدلة محددة بدقة ومستفيضة بأن هناك حاجة إليها في حالة كل واحدة من المؤسسات على حدة. ونتيجة لذلك فليس من المحتمل أن مثل هذا التقدم يمكن أن ينجح ليكون أداة وطنية شاملة لتعزيز إلغاء الفصل في الكليات. ومن أجل حل القضايا القانونية وتجنب التحديات القانونية، ينبغي إعادة تصميم برامج الزمالات بحيث تلبي حاجات الطلبة الذين هم من أسر منخفضة الدخل. وبينما تشمل هذه الفئة كثيراً من الطلبة الملونين، فإن التخصيص الاقتصادي لا يحتمل أن يسبب نزاعاً خلافياً كالنوع الذي تثيره البرامج القائمة على العنصر العرقي. وفي الوقت الراهن، فإن 4 بالمئة فقط من الـ 1.3 مليون طالب من أبناء الأقليات المداومين في الجامعات هم الذين يتلقون مساعدة

مالية مخصصة حصراً لعرقهم العنصري من القطاع الخاص ومن المؤسسات (بيكهام 1997). وإن كلفة وآثار تصفية هذه البرامج تدريجياً ستكون في أدنى حدودها إذا حلت محلها برامج زمالات دراسية تستهدف المحتاجين مالياً. فالأقليات المحرومة اقتصادياً ستكون مؤهلة لهذه الزمالات بصورة تلقائية، بينما لن تستفيد منها الأقليات التي لم تكن محرومة على الإطلاق -وكانت برغم ذلك كثيراً ما تتلقى مثل هذه الفوائد-. وبالإضافة إلى ذلك فإن البرامج القائمة على الاقتصاد ستقدم نفس الدعم والفرص للطلبة البيض المحرومين مالياً. وبرغم أن إعادة الهيكلة هذه لن تزيل الحاجة إلى برامج تنويع أخرى، فإنها ستقدم طريقة إيصال لهذا النوع من المساعدة المالية التي لا تحتمل أن تواجه تحدياً قانونياً.



خاتمة

إن مطلب إلغاء الفصل في الكليات والامتثال للفصل السادس لم يكتمل بالرغم من التغيرات الأخيرة في التسجيل والإمداد في مؤسسات التعليم العالي. ففعالية برامج التنويع في الكليات والجامعات تميل إلى التعاظم والتضاؤل على أساس الدعم التفسيري والقانوني والتغيرات في المناخ الوطني. وعلى مدى السنوات، فإن تلاشي الدعم القانوني قد حدّ من تأثير برامج التنوع على إلغاء الفصل في الكليات. فبرامج التنوع لا توجب الحصص، ولا تُحدِث تمييزاً معاكساً. وبدلاً من ذلك فإن هذه السياسات والبرامج مصممة على وجه التحديد لإلغاء الفصل العنصري في المؤسسات البيضاء تاريخياً بتمكين الطلبة الملونين (والأشخاص الذين هم في وضع مماثل) من الوصول إليها. فالنجاح في إلغاء الفصل وفي ممارسات التنويع قد يعادل النجاح في نتائج التعليم في المدارس والمشاركة المجتمعية المدنية.



المراجع

ب. ج. آلتباخ وك. لوموتي 1991: الأزمة العنصرية في التعليم العالي الأمريكي (أولباني، مطبعة جامعة ولاية نيويورك).

و. ج. براون ود. بوك 1998: شكل النهر: العواقب الطويلة الأمد لأخذ العرق العنصري في الحسبان في القبول في الكليات والجامعات (برينستون، نيوجيرسي: مطبعة جامعة برينستون).

ب. برايملو 1993: «عندما تحل المحاصصة محل الجدارة، فإن الجميع يعانون»، مجلة فوربس (تم الوصول إليها في 2 تشرين الأول/ أكتوبر 2002) من /www.vdare.com/pb when-quotas.htm.

م. ك. براون الثاني 1999: مطلب تعريف إلغاء الفصل في الكليات: الكليات السود، والامتثال للفصل السادس، والتقاضي في أعقاب قضية آدامز (وستبورت، كونيكتيكوت: بيرجن وغارفي).

س. ب. كولين، وج. ب. بيرجر، وب. هـ. كروسون 2001: التنوع بين متساوين: تكافؤ الفرص وحالات القبول الإيجابي بولاية نيو إنغلاند، (كوينسي - مونتانا: مؤسسة نيللي ماك التعليمية).

و. كونرلي 2000: «رؤية لأمريكه، ما وراء العرق العنصري»: الذخيرة العقلية (تم الحصول عليها في 2 تشرين الأول/ أكتوبر 2002) من: /www.heartland.org/ia novdec00/connerly.htm.

و. دي سوزا: «الإشفاق القاسي للعمل الإيجابي»، مجلة تاريخ التعليم العالي، 15 أيلول/ سبتمبر (تم الحصول عليها في 2 تشرين الأول/ أكتوبر 2002) من: .chronicle com/che-data/articles.dir/articles-42dir/issue-03.dir/03b00101.htm.

ب. ج. دَنّ، وآ. م. زاندارسكي 1998: تطور العمل الإيجابي: خلفية المناقشة (لانسينغ – ميتشيغان، مكتب الخدمات التشريعية، قسم البحث التشريعي).

ج. ر. فيجن، وهـ. فيرا، ون. إيماني 1998: عناء التعليم: الطلبة السود في الكليات والجامعات البيضاء (نيويورك: روتليدج).

ج. فليمنغ: السود في الكلية (سان فرانسيسكو: جوسي – باص).

ي. فرانكنبرغ وك. لي 2002: العرق العنصري في مدارس أمريكية العامة: إعادة الفصل العنصري بسرعة إلى المناطق المدرسية (كمبريدج – ماساشوسيتس: مشروع الحقوق المدنية، جامعة هارفارد).

م. ج. جوستيز، ور. ولسون، ول. ج. بيورك (محررون) 1994: الأقليات في التعليم العالي (فينيكس – آريزونا: مطبعة أوريكس).

ج. كوسف 1997: «نائب الولاية يقترح مسودة التشريع 209»، صحيفة ميتشيغان ديلي، 23 تشرين الأول (تم الوصول إليها في 22 تشرين الأول/ أكتوبر 2001) من www. news/news3.html/97-23-ub.umich.edu/daily/1997/oct/10

ك. كروتهامر 2002: «العمل الإيجابي يشل ثانية»، الواشنطن بوست (13 تموز/ يوليو) A21 (تم الحصول عليها في 22 تشرين الأول/ أكتوبر 2002) من aad.english. .ucsb.edu/docs/Krauthammer.html

ر. مكورميك 2000: «العرق العنصري والجامعة: لماذا تؤدي العدالة الاجتماعية إلى الامتياز الأكاديمي»، صحيفة سياتل تايمز 19 آذار/ مارس (تم الحصول عليها في 21 تشرين الأول/ أكتوبر) من: .aad.english.ucsb.edu/docs/mccormick.html

آ. مونتغومري 2000: «سمٌ يقسمنا» Salon.com 27 آذار/ مارس (تم الحصول عليها في 2 تشرين الأول/ أكتوبر 2002) من: 03/dir.salon.com/politics2000/feature/2000/ .connerly/index.html/27

غ. أورفيلد، باشمير، ود. ر. جيمس وت. أيد 1997: الفصل العنصري الآخذ في التعمق في المدارس الأمريكية العامة (كمبريدج - ماساشوسيتس: مشروع الحقوق المدنية، جامعة هارفارد).

غ. أورفيلد وج. ت. يون 1999: عودة الفصل العنصري في المدارس الأمريكية: (كمبريدج -ماساشوسيتس: مشروع الحقوق المدنية- جامعة هارفارد) (تم الحصول عليه في 30 أيلول/ سبتمبر 2002) من: www.harvard.edu/civilrights/publications/ resegregation99/resegregation99.html.

ف. بيكهام 1997: «الزمالات والقضايا المبنية على أساس العرق العنصري»، مجلة فاونديشن نيوز آندكومنتري (أخبار المؤسسة وتعليقاتها)، العدد 38 (تشرين الثاني - نوفمبر/ كانون الأول - ديسمبر): ص 34-37.

ف. ل. بينكوس 2001/ 2002: «التركيب الاجتماعي للتمييز المعاكس: أثر العمل الإيجابي على البيض»، مجلة العلاقات بين المجموعات، العدد 38 (الشتاء) ص 33-44 (تم الوصول إليها في 2 تشرين الأول/ أكتوبر 2002) من: www.adversity.net/Pro-AA/ docs/Pincus-JIR.html.

ر. ريفيرا: «الكاتب الموقع أدناه يكشف النقاب عن خطة للزمالات»، صحيفة سياتل تايمز، 21 تشرين الأول/ أكتوبر (تم الحصول عليه في 21 تشرين الأول/ أكتوبر 2001)، من: aad.english.ucsb.edu/docs/unveils/html.

«تثبيت الحكم الذي أنهى العمل الإيجابي في تكساس» 2001، مجلة يو. إس. إي توداي، 25 حزيران/ يونيو (تم الحصول عليه في 1 تشرين الأول/ أكتوبر)، من: www. usatoday.com/news/court/june 01 /2001- 06 - 25-hopwood.html.

ج. ك. سميث الأصغر 1998: «رسالة مفتوحة إلى الرئيس عن العرق العنصري وبرامج التنويع»، مجلة هواردلو، المجلد 42 (الخريف): ص 27-58.

م. سباهن 1998: «إطلاق مبادرة مضادة للتفضيل»، صحيفة ميتشيغان ديلي، 18 آذار/ مارس (تم الوصول إليها في 22 تشرين الأول/ أكتوبر 2002)، من: www.pub. .news/news1.html/98-18-amich.edu/daily/1998/mar/03

ج. آ. ستفكوفيتش، وت. ليز 1994: «تاريخ قانوني لإلغاء الفصل في التعليم العالي»، مجلة التعليم الزنجي، المجلد 63، العدد (3) ص 406-420.

ج. ب. وليامز الثالث 1988: «تعليمات الفصل السادس عن التعليم العالي»، في كتاب: إلغاء الفصل في الكليات والجامعات الأمريكية: تعليمات الفصل السادس عن التعليم العالي، تحرير ج. ب. وليامز الثالث: ص 3-53 (نيويورك: كلية التربية - جامعة كولومبيا).

ج. ب. وليامز 1997: التمييز العنصري في التعليم العالي (نيويورك: برايجر).

ج. آ. يام 1998: «المساواة والعمل الإيجابي» في كتاب: العالم الذي نعيش فيه (تم الوصول إليها في 2 تشرين الأول/ أكتوبر 2002)، من: www.johnyam.com/wor00015. .html



الفصل السابع

الجدارة والإنصاف
إعادة التفكير في معايير جوائز برنامج ميتشيغان لمنح الجدارة

بقلم: إدوارد ب. سانت جون وشونغ - غينو تشانغ

نفذت ولاية ميتشيغان برنامج ميتشيغان لزمالات الجدارة، بتقديم جوائز لطلبة المجموعة الأولى (طلبة الثانوية في الصف المنتهي عام 2000) على أساس علاماتهم في اختبارات الدراسة الثانوية التي يجريها برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي. فأقيمت دعوى ضد ولاية ميتشيغان من قِبَل اتحاد الحقوق المدنية الأمريكي والرابطة الوطنية لتقدم الملونين ومجموعات أخرى، على أساس عدم الإنصاف في توزيع الجوائز. وأوضحت التحاليل نيابة عن المدعين أن الطريقة الأصلية في منح مساعدات الجدارة ينجم عنها توزيع معونات للطلبة غير منصفة لكل المجموعات العنصرية/ العرقية (هيلر 2001). وعلى أساس هذه التحاليل جزئياً، قررت المحكمة أن هناك سبباً لمحاكمة تنظر في الدعوى. وقد أجرينا مراجعة وتحليلاً بهدف تقديم معلومات لتطوير علاج منصف وعادل للدعوى. ويقدم هذا الفصل نموذجاً لإعادة تصميم البرنامج المعروض في تقريرنا الأولي الذي أُعِدّ للمدعين، ويتفحص تحليلات للطرق البديلة لمنح زمالات الجدارة، ويصف العلاج الذي اقترحه المدعون في القضية.

خلفية مشكلة الإنصاف

لقد تم تنفيذ برنامج ميتشيغان للتقويم العلمي في الأصل طريقةً لتقويم نوعية المدارس في الولاية، وإخضاع المدارس للمساءلة عن إنجازات الطلبة الذين تسجلهم. وعندما

بدأت الحكومة الاتحادية تدفع بالاختبار كشكل من أشكال المساءلة، كانت النية الصريحة المعلنة هي تحويل تركيز السياسة العامة من تساوي المدخلات في المدارس إلى تحسين نتائج المدارس (فين 1990). وهكذا فإن القصد من التوسع في استخدام الاختبارات الموحدة هو تحسين المدارس، وليس تقليص فرص الطلاب الذين لا يداومون في مدارس عالية الجودة. وهذا التمييز مهم عندما ننظر في استعمال هذه الاختبارات في إعطاء منح الجدارة.

وبعد عشرين عاماً من الخبرة في إصلاح المدارس بدافع إخضاعها للمساءلة، فإن من الممكن بناء فهم لتأثيرات هذه الحركة. وكما هو مطبق بشكل عام، فإن تنفيذ المعايير وإجراء الاختبارات عبر الولايات مصحوباً بتقليص متواضع لمعدلات التخرج من الثانويات منذ عام 1980 وزيادة كبيرة في معدلات تسجيل خريجي المدارس الثانوية (سانت جون 2003). ورغم أن الاتجاهات وحدها لا تشير إلى أن التغييرات في السياسة قد أثرت على التغييرات في النتائج التعليمية، فإن هذه الاتجاهات تشير إلى أن عدداً أكبر من خريجي الدراسة الثانوية ربما يكونون أفضل استعداداً لدخول الكليات. غير أن كثيراً من الطلبة ذوي الدخل المحدود المؤهلين للدراسة الجامعية لا يستطيعون دفع تكاليفها (اللجنة الاستشارية للمساعدات المالية للطلبة 2002)، ولهذا السبب فإن هناك على الأقل دليلاً ظاهرياً على أن تحسين المستويات التعليمية، مشفوعاً باستخدام اختبارات موحدة للمساءلة يمكن أن يحسن تهيئة الطلبة المتخرجين من الثانويات، حتى ولو لم يجعل الفرص متكافئة لإكمال الدراسة الثانوية أو التسجيل في الكليات بعد تهيئتهم لها.

وبينما أحدثت المعايير والاختبارات بعض التأثيرات الإيجابية على التهيئة الأكاديمية، فإن بعض استعمالات الاختبارات الموحدة تحدّ من الفرص التعليمية لمجموعات متنوعة. وعلى سبيل المثال، فإن طلب النجاح في اختبارات عالية المخاطر للتخرج من الدراسة الثانوية قد ثبت أنه مرتبط بانخفاض معدلات تخرج الطلبة ذوي الدخل المنخفض (جاكوب 2001)، والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (مانسيت

ووشبيرن 2003). ومع تركيز الأطفال من أبناء الأقليات والأسر المنخفضة الدخل بمدارس المدن، فقد يكون هناك سبب لإعادة التفكير في الاستخدامات الحالية لاختبارات برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي في برنامج ميتشيغان لزمالات الجدارة. وفي بيئة السياسة الحالية، ينبغي على الولايات أن تحرص على تشجيع استخدام المعايير والاختبار لتحسين التهيئة الأكاديمية، ولكن عليها أن تبقى حذرة بشأن تطبيق هذه الممارسات التي تحدّ من الفرص التعليمية وتزيد حالات عدم الإنصاف. غير أن هناك حاجة لمزيد من البحث في تأثير الاختبار والمعايير، من أجل الوصول إلى نتائج ثابتة ومحددة (ميرون وسانت جون 2003).

إن الطريقة التي استعملتها ولاية ميتشيغان لمنح زمالات الجدارة يظهر أنها تقيد فرص مجموعات شتى بطرق تعاقب الطلبة على الدوام في مدارس رديئة النوعية. والواقع أنه عندما تؤخذ في الحسبان حقيقة كون كثير من الطلبة المؤهلين ذوي الدخل المحدود عاجزين عن دفع كلفة الدراسة في الكلية، فإن برنامج ميتشيغان لزمالات الجدارة يظهر فيه تمييز ضد الطلبة ذوي الدخل المحدود. والحقيقة أن التحاليل السابقة قد أشارت إلى أن الأمريكيين الأفارقة، والمجموعات الأخرى من أبناء الأقليات لهم تمثيل غير كافٍ بين متلقي الزمالات (هيلر 2001)، مما يعطي توضيحاً آخر للمشكلة مع النهج الحالي.

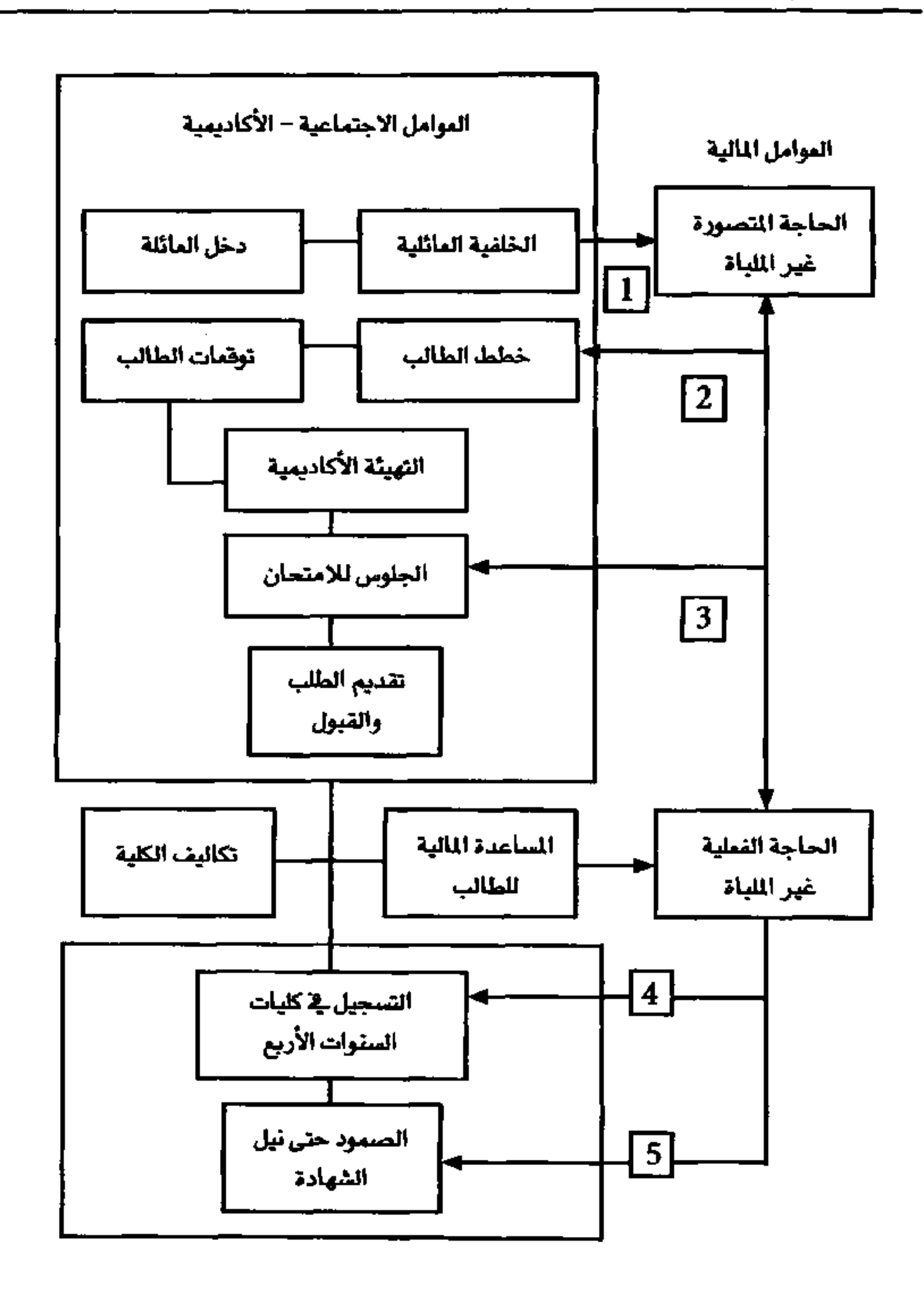
وعند استخدام اختبارات برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي لترتيب مواقع الطلبة على مستوى الولاية، كما هي الحال في برنامج منح زمالات ميتشيغان للجدارة حالياً، فإن طريقة المنح بشكل جوهري تُحمل الطلبة من أبناء الأسر المنخفضة الدخل مسؤولية التحاقهم بمدارس منخفضة الجودة، بدلاً من وضع المسؤولية على المدارس وتشجيع المدارس على تحسين مستواها. ولذلك فإن من المرغوب فيه تعديل استعمالات هذه الاختبارات بطرق تقدم حافزاً للمدارس كي تحدث تحسينات في التهيئة الأكاديمية لطلابها، ولكنها لا تميز ضد أي مجموعة معينة من الطلبة.

إعادة التفكير في مساعدات الجدارة

ولفهم الطريقة التي تستطيع بها المساعدات المالية أن تؤثر في التهيئة الأكاديمية وعلى التسجيل، فإننا نحتاج إلى نموذج استيعاب متوازن، ينظر في دور التهيئة الأكاديمية وفي دور المساعدة المالية كذلك (الشكل 7-1). فنموذج الاستيعاب المتوازن يعيد تركيب خط الأنابيب الأكاديمي لإحصائيات مركز التعليم الوطني، الذي يركز على خطوات التخطيط للدوام، والتهيئة الأكاديمية، الجلوس لاختبارات الدخول، وتقديم طلب الانتساب للكلية (مثل إحصائيات مركز التعليم الوطني لعام 1977). وهذا يتمشى أيضاً مع البحوث الأخرى الأكثر توازناً في عملية التسجيل في الكليات (مثل هوسلر، وشميدت، وفسبر 1999). وبالإضافة إلى الاعتراف بدور عملية خط الأنابيب الأكاديمي هذه، فإن نموذج الاستيعاب المتوازن يوسع منطق نموذج إحصائيات مركز التعليم الوطني ليشمل دور التمويلات العائلية، انسجاماً مع تعريف الاستيعاب المالي (أي القدرة على تحمل تكاليف التسجيل المستمر في الكليات العامة).

كما أن نموذج الاستيعاب المتوازن يعترف بأن أجور التعليم والمساعدات المالية لهما تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على قرارات التسجيل، انسجاماً مع التعريف الجديد للوصول المالي. وتمشياً مع الأبحاث الحديثة في دور التمويلات (سانت جون، وكابريرا، ونورا، وآسكر 2000)، فإن نموذج الاستيعاب المتوازن[1] يعترف تحديداً بالعلاقات الآتية بين التمويلات العائلية، والمساعدات المالية، والتسجيل في الكليات:

- إن دخل الأسرة يؤثر على اهتمامها بتكاليف الكلية وقدرتها على دفعها (تصورات الحاجة غير الملباة) (العلاقة 1)
- إن اهتمامات الأسرة بالتمويلات – التي تشمل اهتماماتها بالتكاليف بعد المنح الطلابية –أي تصوراتها لحاجة غير ملباة– يمكن أن تؤثر على خطط دخول الكلية والدورات التي يجب أخذها في المدرسة الثانوية (العلاقة 2).



الشكل 7-1: نموذج وصول متوازن (سانت جون 2002)

- إن اهتمامات الأسرة بتكاليف الكلية يمكن أن تؤثر على قرارات الطلبة بأخذ اختبارات دخول الكلية، وبتقديم طلب الانتساب إلى الكلية (التهيئة الأكاديمية) (العلاقة 3).

- إن تصورات الأسرة للمشاكل المالية يمكن أن تؤثر أيضاً على قرارات الطلبة بالتسجيل في الكلية، ويمكن أن تحدّ خصوصاً من فرصة التسجيل في كلية مدة الدراسة فيها أربع سنوات [2] (العلاقة 4).
- إن تصورات الأسرة للمشاكل المالية، إلى جانب تكاليفها بعد المساعدة الطلابية (الأسعار الصافية) يمكن أن تؤثر على قدرة الطلبة على دفع تكاليف التسجيل المستمر (البقاء والصمود) في كليات السنوات الأربع أو الانتقال إلى تلك الكليات (العلاقة 5).

وهكذا فإن نموذج الاستيعاب المتوازن يقدم طريقة أكمل للنظر في تأثير التهيئة الأكاديمية والمساعدات المالية على الاستيعاب. كما أنه ينظر في كيفية تأثير المساعدة المالية على التهيئة الأكاديمية (وهذه عملية تتصل بالقلق من تمويل الانتساب إلى الكلية). وهذه الطريقة في تكوين مفهوم دور التمويلات تنسجم مع البحث الاقتصادي في رأس المال البشري التي تبين أن الطلبة ينظرون في أموالهم المكتسبة المحتملة، وديونهم المحتملة، ومكتسباتهم الضائعة عندما يبتّون في أمر خياراتهم التعليمية (بيكر 1994؛ وبولصن 2001). وبتفحص هذه العلاقات، يمكن فك التشابك لمعرفة كيفية تأثير التمويلات على التهيئة الأكاديمية والتسجيل في الكليات والبقاء فيها.

إن التحليلات الأخيرة باستخدام نموذج الاستيعاب المتوازن تؤكد أن هناك أعداداً كبيرة من الطلبة ذوي الدخل المنخفض الذين لا يهيئون أنفسهم للكلية (48 بالمئة من الصف الثانوي المنتهي لعام 1992)، وأن أعداداً كبيرة من الذين يهيئون أنفسهم أكاديمياً بالفعل غير قادرين على دفع تكاليف الدوام في الكلية (اللجنة الاستشارية لمساعدات الطلبة المالية 2002؛ وإحصائيات مركز التعليم الوطني 1997؛ وسانت جون 2002). وإن اللجنة الاستشارية لمساعدات الطلبة المالية، وهي هيئة تابعة للكونغرس، تقدر أن أكثر من أربعة ملايين طالب من ذوي الدخل المنخفض والمتوسط والمهيئين لدخول الكليات، سوف يتخلفون عنها لأسباب مالية في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (اللجنة الاستشارية لمساعدات الطلبة المالية 2002). وفي هذا السياق، فإن برامج المنح في

الولايات لها دور حيوي في تشجيع التهيئة الأكاديمية، وضمان الاستيعاب المالي للطلبة الذين يتخذون خطوات لتهيئة أنفسهم لدخول الكلية.

إن برنامج زمالات إنديانا للقرن الحادي والعشرين قد تم تحديده من قِبَل رابطة الحكام الوطنية برنامجاً نموذجياً للولايات. فقد قامت تلك الرابطة برعاية اجتماع وطني عن «باحثي القرن الحادي والعشرين: أفضل ممارسات إنديانا للمساعدات المالية للطلبة» في شهر آب/ أغسطس عام 2002. فالطلبة المستحقون لبرنامج الغذاء الاتحادي المجاني والمخفض يستطيعون التسجيل في برنامج إنديانا لباحثي القرن الحادي والعشرين وهم في الصف الثامن أو التاسع. ويتعهدون باتخاذ خطوات تهيئة أنفسهم للكلية، بما في ذلك الحفاظ على معدل نقطتين من العلامات. وتقدم الولاية خدمات دعم للطلبة وعوائلهم، مع وعد بتقديم منحة مساعدة تعادل أجور التعليم في كلية عامة من كليات ولاية إنديانا.

إن نموذج الاستيعاب المتوازن يساعد على توضيح سبب نجاح برنامج باحثي القرن الحادي والعشرين. فأولاً إن لهذا البرنامج تأثيراً غير مباشر على الخطط والتحضيرات (العلاقة 2)، لأنه يخفف مخاوف الأسرة بشأن تكاليف الكلية. فالتحاليل الأخيرة تشير إلى أن أكثر من ثلاثة أرباع والدي طلبة الثانويات ذوي الدخل المنخفض شديدو القلق حول تكاليف الكلية (اللجنة الاستشارية لمساعدات الطلبة المالية 2002 وإحصائيات مركز التعليم الوطني 1997). وثانياً: إن المشاركة في برنامج الباحثين يمكن أن يكون لها تأثير على التهيئة -بأخذ الدورات الصحيحة المناسبة في المدرسة الثانوية- من قبل الطلبة الذين يخططون للالتحاق في الكليات (العلاقة 3). إن ضمان تلقي الطلاب منحاً للمساعدة إذا هيؤوا أنفسهم للكلية يمكن أن يشجع مزيداً من ذوي الدخل المحدود على التهيئة، وهذه ظاهرة أوضحتها دراسة إنديانا، الولاية التي نفذت سياسات جديدة تتطلب من الثانويات أن تقدم مناهج تحضيرية للانتساب إلى الكليات (سانت جون، وموسوبا وسيمونز وتشونغ 2002). فبرنامج الباحثين يضع هدفاً يمكن تحقيقه ويطلب من الطلبة الحفاظ على معدل نقطتين من العلامات في صفوف التحضير للكلية. وكجزء من التعهد

الذي يقدمونه عند تسجيلهم في برنامج الباحثين، يلتزم هؤلاء الطلبة بتقديم طلبات الانتساب إلى الكليات والمساعدات المالية للطلبة. وقد كشفت دراسة متابعة حديثة أن الطلبة المسجلين في البرنامج لديهم احتمال اتخاذ خطوات للتهيؤ للكلية وتقديم طلبات الانتساب أكثر مما لدى الطلبة الآخرين، مع السيطرة على المتغيرات الأخرى المؤثرة على العملية (سانت جون، وموسويا، وسيمونز، وتشونغ، وشميدت، وينغ 2002). وثالثاً إن برنامج الباحثين له تأثير مباشر على قرارات الطلبة بالتسجيل في الكلية (العلاقة 4) وقد وجدت دراسة التقويم أن الطلاب المسجلين في هذا البرنامج لديهم احتمال للتسجيل في كليات السنوات الأربع العامة والخاصة وفي كليات السنتين الخاصة أكثر مما لدى الطلاب غير الداخلين في البرنامج، مع السيطرة على المتغيرات الأخرى المؤثرة على الوصول (سانت جون، وموسويا، وسيمونز، وتشونغ 2002). وأخيراً فإن برنامج الباحثين يجعل فرص الصمود والاستمرار متساوية. فالطلبة الملتحقون في الكليات العامة في إنديانا كانت لديهم احتمالات مضاعفة للاستمرار أثناء سنتهم الأولى أكثر مما لدى الطالب العادي، مع السيطرة على المتغيرات المؤثرة على الصمود والاستمرار (سانت جون، وموسويا، وسيمونز، وتشونغ 2002).

إن أفضل طريقة تضمن بها ولاية ميتشيغان أن برنامجها لزمالات الجدارة سيؤمن الإنصاف هي تشجيع الطلبة ذوي الحاجة المالية على اتخاذ خطوات للتحضير لدخول الكلية. وإذا أعيد تصميم البرنامج، فإنه ينبغي أن يتضمن الملامح الآتية:

- عملية تعهد تشجع الطلبة ذوي الدخل المحدود على اتخاذ خطوات للتحضير للكلية، وتضمن أنهم سيتلقون منحة جدارة إذا استكملوا تلك الخطوات.
- التزام صريح بأخذ الدورات المطلوبة لدخول كلية الأربع سنوات، مع مطالبة الطلاب بتقديم طلب الانتساب إلى الكلية والحصول على المساعدات الطلابية.
- حاجز حد أدنى من تحقيق الجدارة القابلة للتحصيل من قِبَل الطلبة الذين قد لا يكونون قادرين من دونها على اتخاذ خطوات التحضير لدخول الكلية.

- التزام كافٍ بمنح المساعدة (إضافة إلى المنح الاتحادية ومنح الولايات الأخرى) لضمان قدرة الطلبة ذوي الدخل المنخفض في الولاية على دفع تكاليف الكلية.

وهذا النموذج المفهومي تم تقديمه بالأصل في ورقة تم تحضيرها لصالح المدعين في قضية وايت ضد إنغلر ونوقشت بصورة مستفيضة في إيداع الدعوى وشملت اقتراح المدعين لمعالجة القضية. وكان العنصر المهم في اقتراح المدعين هو تطوير مجموعة من المعايير القابلة للتشغيل في برنامج المنح.

معايير المنح البديلة

وقد جادل المدعون بأن ولاية ميتشيغان ينبغي أن تستخدم نهجاً بديلاً لمنح زمالاتها للجدارة يكون مناسباً لملامح التصميم المعطاة خطوطها الرئيسية أعلاه. وقد جادلنا بأنه من الناحية المثالية سيكون في البرنامج عملية تعهد للطلبة المستحقين لبرنامج الغذاء الاتحادي المجاني والمخفض، ولكن تحليلاتنا الأولية اقتصرت على الطرق البديلة لإقامة مؤشر الجدارة. غير أنه في العلاج النهائي تم تطوير إستراتيجية تتيح الجمع والدمج بين الجدارة والحاجة. وفيما يلي أدناه نصِف الإطار المفهومي الذي استخدمناه لتقويم معايير المنح البديلة، ونلخص ثلاث مراحل في تحليلنا للعلاجات البديلة.

المؤشر الواعي للجدارة

هناك طريقة بديلة لمنح مساعدة الجدارة تنطوي على إيجاد مؤشر للجدارة يعدل معايير المنح بحيث تتناسب مع نوعية المدارس الثانوية التي يلتحق بها الطلاب. إن فكرة مؤشر الجدارة الذي يعدل الاختبارات الموحدة بحيث تتناسب مع نوعية الثانويات قد تم اقتراحها كنهج أكثر إنصافاً لمعالجة موضوع القبول في الكليات (غوجين 1999). وإن تطوير مؤشر للجدارة يشمل تعديل سجلات الاختبار ومعايير الجدارة الأخرى بحيث تتمشى مع معدلات المدارس الثانوية التي يلتحق بها الطلبة، ثم استخدام هذه المراتب في قرارات القبول. فهذا النهج يساعد على تحقيق توازن عنصري أكبر، لأن المدارس تبقى منفصلة برغم قرارات المحاكم في قضايا إلغاء الفصل العنصري (فوسي 1998، 2003).

إن الامتحانات التجريبية لهذه الطريقة قد ركزت حتى الآن على تعديل سجلات الاختيارات الموحدة لتحسين دقة سياسات القبول. وتشير التحاليل الأولية إلى أن مؤشر الجدارة يعطي أعداداً من الطلبة أكثر تنوعاً مما يعطيه التطبيق الصارم لاختبار موحد المقاييس مثل اختبارات المساءلة الموحدة (سانت جون، وسيمونز، وموسويا 2002). وعلاوة على ذلك فإن مؤشر الجدارة الذي يكيف علامات الاختبارات للتلاؤم مع سياقات المدارس الثانوية ينبئ بنجاح في الكلية يعادل مقدار النجاح في الاختبارات المذكورة (سانت جون، وهو، وسيمونز، وموسويا 2001).

وبينما أكدت البحوث الموجودة أن نهج مؤشر الجدارة قد حقق أهداف إعطاء الجدارة في حالات القبول مع زيادة التنوع والإنصاف، فإن هذه الطريقة لم تتوسع بعد إلى تقديم معونة الجدارة. ولذلك فقد كانت هناك من حيث المفاهيم مجادلة سابقة بأن المنطق نفسه ينطبق على معونة الجدارة (سانت جون، وسيمونز، وموسويا 2002)، ولكن حالة ميتشيغان تثير مشكلات خاصة تتعلق بتنفيذ مؤشر الجدارة. وعلى وجه التحديد، فإن التشريع الخالق للبرنامج كان يتطلب «اختبار تقويم» يجب استعماله، يشمل النظر في اختبارات الولاية (اقتراح التسوية الذي قدمه المدعون). وكان هناك سلسلة من المصالح بين المدعين شجعت إطاراً أوسع للتقويم، ولكن الاقتراح قد قيده التشريع في آخر الأمر[3]. ونجم عن ذلك في خاتمة المطاف نهج ذو ثلاث مراحل لعملية التحليل.

المرحلة الأولى: الطريقة البديلة لاستخدام مؤشر الجدارة في برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي

هناك طرق شتى لتركيب مؤشر جدارة لبرنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي يكيف مراتب الطلبة ضمن مدارسهم. إن استعمال المراتب المدرسية -سواء من أجل الـ PGA أم من أجل مزيج من الـ GPA وعلامات الاختبار- سيقدم تعديلاً للسياق المدرسي لا يعاقب الطلبة على التحاقهم بمدارس مضطربة. وكاختبار تمهيدي لنهج مؤشر الجدارة، فإن ورقتنا قد استخدمت ملفات بيانات مع علامات اختبار أولية ومعلومات المنح لتطوير حالات المحاكاة التمهيدية الآتية:[4]

- محاكاة لمؤشر الجدارة في برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي، باستخدام اختبار واحد أو أكثر، والسماح للطلاب الآخذين لاختبار واحد على الأقل بالانضمام إلى المجموعة.
- محاكاة لمؤشر الجدارة في برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي، باستخدام أربعة اختبارات، مع تقييد مجموعة كل مدرسة بالطلبة الذين أخذوا اختبارات برنامج ميتشيغان للتقويم العلمي في المواضيع الأربعة كلها.
- محاكاة لمؤشر الجدارة في برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي باستخدام الاختبارات الأربعة كلها، مع اشتراط غير ضار[5] للطلبة الذين ينجحون في الاختبارات الأربعة كلها[6].

وقد أعطت كل واحدة من الطرق مجموعة من مستلمي المنح أكثر تنوعاً من طريقة المنح الأصلية. فكانت كل مجموعة عنصرية/ عرقية أقرب إلى نسبتها المئوية من السكان عند استخدام مؤشر الجدارة في برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي، حتى مع اشتراط عدم الضرر. وهكذا فإن من الواضح أن استخدام المؤشر المذكور سوف يحسّن الإنصاف في تركيب المنح. وكانت النتائج المهمة هي:

- خلق نهج مؤشر الجدارة إنصافاً أكبر في المنح للطلبة اللاتينيين، والأمريكيين الأصليين، والمختلطين من أعراق متعددة. ولكن أكبر المكتسبات (من حيث النسبة المئوية والأعداد الإجمالية) حصل عليها الأمريكيون الأفارقة.
- إن المؤشر الذي استخدم اختباراً واحداً قد احتوى على نسبة مئوية من الطلبة أبناء الأقليات في المجموعة المتلقية أعلى من النسبة التي شملها المؤشر الذي استخدم الاختبارات الأربعة كلها.
- عند استخدام شروط عدم الإضرار، كانت النسبة المئوية للمتلقين من أبناء الأقليات أقل مما في التحاليل الأخرى؛ لأن البيض كانوا ممثلين أكثر من اللازم في المجموعة المتلقية عام 2000.

• عندما راحت النسبة المئوية لمستلمي الجوائز تتزايد ضمن كل نهج للمؤشر المذكور (أي نهج الاختبار الواحد، والاختبارات الأربعة، والاختبارات الأربعة مع شرط عدم الإضرار) زاد عدد الطلاب المستلمين للجوائز في كل المجموعات المنصرية/ العرقية.

وهكذا أثبتت هذه التحاليل الأولية أنه من الممكن تعديل مؤشر المنح باستخدام علامات برنامج ماساشوسيتس للتقويم التعليمي فقط. ولذلك فقد كان هناك سبب وجيه للنظر في نهج بديل هو توسيع مؤشر الجدارة في برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي. وإن الضرر الرئيسي لهذه الاختبارات لا يتم التغلب عليه كلياً باستخدام مؤشر الجدارة المذكور. فهناك طلاب كثيرون لا يأخذون الاختبارات، وهكذا فإن نسبة مئوية كبيرة من الباحثين المحتملين يُتَركون خارجاً إذا استُخدِمت عملية المنح. وسوف يبدو من المناسب توسيع مؤشر الجدارة المذكور ليشمل معدلات علامات النقط وغيرها من مقاييس منجزات الطلبة.

وهناك عدة أساليب تستطيع ولاية ميتشيغان أن تستخدمها لتحسين الإنصاف في منح الزمالات من خلال برنامج ميتشيغان لزمالات الجدارة، ولكن التحاليل الأولية قد اقتصرت على أسلوب الجدارة الخاص ببرنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي، لأنه لم تكن هناك بيانات عن معدلات علامات النقط. وقد ركز تقريرنا الأولي على الخيارات الآتية:

1- <u>الأولوية العليا</u>: إعادة تصميم برنامج ميتشيغان لزمالة الجدارة لتقديم نهج متوازن لمنح مساعدة الجدارة، والاعتراف بالدور الذي تلعبه المساعدات الطلابية في تشجيع التهيئة الأكاديمية والوصول المالي. فهذا النهج يرفع إلى أقصى حد تأثير البرنامج على الوصول والتحسن التعليمي.

2- <u>الأولوية الثانية</u>: إذا لم يكن بالإمكان إعادة تصميم البرنامج بشكل كلي، فإن على الولاية أن تتحول إلى استعمال مؤشر جدارة يستخدم GPA المدرسة الثانوية لتصنيف مراتب الطلبة ضمن المدارس الثانوية، ربما مع علامات

برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي. إن هذا النهج إزاء الجدارة هو أشمل نهج لمنح مساعدة الجدارة.

3- **الأولوية الثالثة**: إن مؤشر جدارة يستخدم اختبارات برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي فقط هو ممكن من الناحية التقنية، فرغم أنه سيفرز مجموعة مختارة أكثر تنوعاً مما في الطريقة الحالية، فإنه غير مستحسن لأنه نهج غير شامل بقدر الطرق الأخرى.

المرحلة الثانية: تحليل مؤشر الجدارة GPA

بناء على هذا التقرير الأولي، وافق المتقاضون على جمع البيانات من عينة من عشرين بالمئة من المدارس الثانوية بالولاية[7]. فتم سحب عينة عشوائية من 20 بالمئة من الثانويات ضمن كل نمط من المواقع المحلية في الولاية، كوسيلة لضمان تمثيل أنماط متنوعة من المدارس[8]. وطُلِبَ من المدارس أن تقدم عن كل طالب في السنة المنتهية معلومات حول عرقه، والمعدل GPA، وعلامات برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي. وكانت هذه البيانات كافية لاختبار بديل استخدام مؤشر جدارة GPA.

وكانت العينة تعكس صورة التوزيع الجغرافي للمدارس في سائر أنحاء الولاية، ولكن المدارس المستجيبة لم تكن موزعة بالتساوي. فكانت أعلى معدلات الاستجابة من ثانويات المدن والبلدات الصغيرة، وهي أنماط المدارس التي من شأنها كسب أكبر فائدة من الطرق البديلة. وقد أخذت العينات من مجموع ثماني ثانويات من المدن، واستجابت كلها، بينما استجابت 11 مدرسة من مجموع 14 في البلدات الصغيرة. وعلى عكس ذلك، كانت أقل معدلات الاستجابة من ثانويات المدن متوسطة الحجم (4 استجابات من مجموع 10) والمناطق الريفية داخل المناطق الحضرية الواسعة (13 استجابة من مجموع 25)، وهي المناطق التي حصلت على أكبر فائدة من معايير المنح الأصلية. وقد شملت العينة ما مجموعه 14356 طالباً. وكان معدل الاستجابة الشامل (61.6%) ملائماً، ولكن كان من الضروري تعديله بسبب وجود حالات من عدم الدقة في الإبلاغ.

وكانت طريقتنا في التكيف لهذه المعدلات من الاستجابة غير المتساوية هي المقارنة بين المنح التي استخدمت المعايير الأصلية لبرنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي[9] والمنح التي

استخدمت مؤشر جدارة GPA[10] باستعمال عينات من السكان. فقدمت هذه المقارنة وسيلة للحكم فيما إذا كان استعمال تصنيف GPA للمراتب سوف يحسن توزيع المنح بالمقارنة مع معايير المنح الأصلية.

وعند استعمال معايير المنح الأصلية على عينات السكان وجدنا عدم مساواة مماثل في توزيع المنح كما في التحاليل السابقة:

- كان الأمريكيون الهنود يمثلون 0.5 بالمئة من العينة و0.5 بالمئة من السكان المستحقين بموجب المعايير الأصلية.
- ومثّل الآسيويون 2 بالمئة من العينة و1.8 بالمئة من السكان المؤهلين للزمالات.
- وكان السود 17.3 بالمئة من العينة، ولكن 6.5 بالمئة فقط من المجموعة المؤهلة للزمالات.
- وكان البيض 77.9 بالمئة من العينة و89.9 بالمئة من المجموعة المؤهلة للزمالات.
- وكان اللاتينيون 1.7 بالمئة من العينة و1.2 بالمئة من المجموعة المؤهلة للزمالات[11].

وكانت هذه النتائج صدى للنتائج التي توصلت إليها التحاليل السابقة (مثل هيلر 2001)، تشير إلى استحقاق غير متناسب فيما بين المجموعات، وخاصة في صفوف الأمريكيين الأفارقة والبيض. وقد أجرينا أيضاً تشبيهات لتوزيع المنح عند استعمال مؤشر جدارة GPA للتأهيل للزمالات (أي تصنيف المراتب في الصفوف المدرسية). وقد بحثت مجموعة المحاكاة هذه في المنح لـ 20، 25، 30، و35 بالمئة من صفوف المدارس الثانوية. وقد أعطى كل واحد من هذه التحاليل توزيعاً للمنح أكثر توازناً. وفيما يلي ملخص تحاليل المنح على مستوى الـ 35 بالمئة:

- كان الأمريكيون الهنود وأهالي آلاسكا الأصليون 0.5 بالمئة من العينة و0.4 بالمئة من المجموعة المؤهلة للزمالات.

- كان الآسيويون 2 بالمئة من العينة و2 بالمئة من المجموعة المؤهلة للزمالات.
- كان السود 17.3 من السكان و16.8 بالمئة من المجموعة المؤهلة للزمالات.
- كان البيض 77.9 بالمئة من العينة و79.1 من المجموعة المؤهلة للزمالات.
- كان اللاتينيون 1.7 بالمئة من العينة و1.4 بالمئة من المجموعة المؤهلة للزمالات.

وقد قدمت تحاليل المرحلة الثانية إلى محامي المدعين والدفاع قبل إيداعها كشهادة خطية أمام القضاء، حيث تمت الإشارة إلى الورقة التي تعطي الخطوط الأساسية للنموذج المقترح وإلى مجموعتي التحاليل كذلك. وفي أعقاب عملية الإيداع[12] والانتخاب[13]، بدأت المناقشات في التسوية. وقد أجريت المجموعة الأخيرة من المحاكاة دعماً لاقتراح التسوية الذي قدمه المدعون.

المرحلة الثالثة: تركيب مؤشر جديد

وقد تم تطوير مجموعة أخرى من التحاليل بوضوح من أجل اقتراح المدعين للتسوية. وفي دعوة إلى مؤتمر تم تنظيمه لمناقشة خيارات التسوية، تمت الموافقة على إستراتيجية لتطوير اقتراح. وكان من المكونات المهمة للاتفاق هو أن يشمل مكوناً من الحاجة، مع منح متفاوتة للطلبة المؤهلين والمحتاجين، والطلبة المؤهلين الذين ليست لهم حاجة مالية. وقام دون هيلر (2003) بتطوير تقدير الكلفة للبرنامج المنقح. وكان دورنا ينطوي على تطوير مؤشر جدارة يجمع بين برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي والـ GPA.

وقد أعطى المؤشر المنقح وزناً متساوياً لنصّ الـ GPA ونصّ برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي. وكانت خطوات تطوير المؤشر المحسّن وتطبيق المؤشر الجديد على عينة السكان كما يلي:

- تطوير تصنيف مراتب برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي:

1. تم تصنيف الأداء الفردي للطلبة على ميزان من أربع درجات (1= يتجاوز مقاييس الولاية، 2= يلبّي مقاييس الولاية، 3= مصادقة أساسية، 4= غير مصادق عليه) لمناطق الاختبار الأربع.

2. أخذنا خلاصة نتائج برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي لكونها من مكونات المؤشر المنقح. فمثلاً، تُسجَّل ثماني نقاط للطالب الذي يلبي مقاييس جميع الاختبارات.

3. طورنا تصنيف مراتب الطلبة على أساس علاماتهم على هذا الميزان. فتعطى العلامات المربوطة للمرتبة نفسها، فالقيم الأصغر لها مرتبات أعلى.

- تطوير تصنيف مراتب GPA:

1. استخدمنا الـ GPA المبلغ عنه لتصنيف مراتب الطلبة ضمن المدرسة. فحصلت القيم الأكبر على مرتبات أعلى.

2. أعطيت القيمة نفسها عند حصول الطلبة على الـ GPA نفسها.

- حوسبة المؤشر: استخدمنا الوسيلة البسيطة المكونة من مرتبتين كمؤشر للطلبة ضمن مدرستهم. فأعطى المؤشر معدل تصنيف مراتب برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي، ومعدل مراتب الـ GPA.

- تحديد الـ 45 بالمئة الأوائل: إن الخمسة والأربعين بالمئة الأوائل في كل مدرسة قد اعتبروا مؤهلين، بينما اعتبر الخمسة والخمسون بالمئة الباقون غير مؤهلين.

وبالانسجام مع المحاكاة السابقة، أفرزت هذه الطريقة مجموعة أكثر توازناً من الحاصلين على المنح. غير أن 10540 طالباً فقط في العينة أخذوا اختبارات برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي، فكان معنى ذلك أن إجمالي المجموعة المؤهلة للزمالة كان أصغر مما لو استعملنا الـ GPA فقط في المؤشر. وكانت النتائج كما يلي:

- شكل الأمريكيون الهنود وأهالي آلاسكا الأصليون 0.6 بالمئة من عينة المؤشر[14]، و0.4 بالمئة من المجموعة المؤهلة للزمالات.

- كان الآسيويون 1.7 بالمئة من عينة المؤشر و2 بالمئة من المجموعة المؤهلة للزمالات.

- كان السود 19.9 بالمئة من عينة المؤشر و18.8 بالمئة من المجموعة المؤهلة للزمالات.
- كان البيض 75.8 بالمئة من عينة المؤشر و77 بالمئة من المجموعة المؤهلة للزمالات.
- كان اللاتينيون 1.7 بالمئة من عينة المؤشر و1.6 بالمئة من المجموعة المؤهلة للزمالات.



الخاتمة والتبعات

في الآونة الأخيرة رفض محامو الدفاع اقتراح المدعين، وبذا صار من الممكن أن تستمر الدعوة في المقاضاة. وقد أوضحت عدة محاكاة أن من الممكن تحقيق توزيع أعدل لمساعدات الجدارة. وعلاوة على ذلك، فإنه إذا شمل العلاج منحاً كاملة للطلبة المحتاجين مالياً ومنحاً جزئية لغير المحتاجين مالياً، فإن الولاية ستوفر أموالاً بموجب البرنامج المنقح (هيلر 2003).

إن هذا النوع من المراجعة في برنامج ميتشيفان لزمالات الجدارة من شأنه أن يغير طبيعته الارتدادية بطريقة أساسية جذرية. ذلك أن معايير المنح الأصلية قد عجزت عن تقديم حافز للطلبة ذوي الدخل المنخفض ليهيؤوا أنفسهم للكليات. والحق أن بحثنا يشير إلى أن برامج زمالات الجدارة له في الواقع تأثير سلبي على معدلات التخرج من المدارس الثانوية[15]. وعلى عكس ذلك، فإن البرامج التي تقدم حوافز للطلبة ذوي الدخل المحدود، مثل برنامج باحثي القرن الحادي والعشرين بولاية إنديانا، تستطيع أن تشجع أولئك الطلبة على التخرج من الدراسة الثانوية وتقديم طلبات الانتساب إلى الكليات (سانت جون، وموسوبا، وسيمونز، وتشونغ، وبنغ 2002). إن جعل 45 بالمئة من الطلبة في جميع الثانويات مستحقين سوف يقدم لمزيد من الطلبة حافزاً يمكن الوصول إليه لاتخاذ الخطوات اللازمة لتهيئة أنفسهم للكلية. فإذا تم تبني مثل هذا البرنامج، فإن من الضروري الإعلان عن ذلك وتقديم المعلومات للطلاب في جميع المدارس عن معايير المنح الجديدة.

إن هذه التحاليل، بالإضافة إلى تأثيرها المباشر على تطوير السياسة في ميتشيفان، لها ثلاث تبعات أخرى عامة. فأولاً إن انهيار التوافق بشأن العمل الإيجابي لا يعني أن المحاكم سوف تتجاهل الأسس التاريخية والقانونية للتقاضي حول الإنصاف والعدالة الاجتماعية. فاعتماداً على نتيجة نظر المحكمة العليا في قضية حالات القبول بجامعة

ميتشيغان، المطروحة أمامها الآن، فإن التفضيلات العنصرية قد تتوقف عن كونها وسيلة أولية لتحقيق الإنصاف. غير أنه عندما توزع الولايات دولارات دافعي الضرائب بطرق تفضل بعض المجموعات أكثر من غيرها، فإن نصّ الإنصاف الوارد في الدستور الاتحادي ودساتير الولايات يقدم أساساً للتقاضي يهدف إلى السعي إلى نهج أكثر عدالة. وهذه هي الحالة في ميتشيغان بوضوح، وقد تكون هي الحالة في ولايات أخرى تستخدم مساعدة الجدارة بشكل مفرط (هيلر ومارين 2002). غير أن المبدأ نفسه يمكن أن ينطبق على تمويل الكليات بصورة عامة. فمن الممكن التقاضي في حالات عدم التساوي في تمويل الكليات على أساس عدم المساواة في القبول وفي توزيع الموارد (سانت جون 1997)، بالرغم من أن هذه الفكرة بحاجة إلى مزيد من التطوير. فالبيئة القانونية الجديدة ينبغي أن تشجع التحليل الفكري المتأنّي لقضية العدالة بدلاً من التسبب بالفزع بين المدافعين عن الإنصاف.

وثانياً، فإن مع تحول وضع الأولويات بشأن المنح الطلابية من الحاجة إلى الجدارة، فإن الوقت قد حان لإعادة التفكير في دور الجدارة، وما إذا كانت الحاجة المالية ينبغي استخدامها مع مؤشرات الجدارة في عملية إعطاء منح الجدارة. ويبدو أن الحل الذي أوجدته ميتشيغان قابل للتطبيق. فمن الضروري بشكل ملح إقامة ائتلاف بين المشرعين وصناع السياسة الآخرين لتقديم دعم متواصل لبرامج المنح في الولايات. فمن الناحية التاريخية كانت برامج المنح القائمة على أساس الحاجة تفتقر إلى جمهور يدعمها بقوة في كثير من الولايات. وبرامج المنح تأتي بجمهور جديد - كالأسر التي تشعر بأنها متروكة خارج تمويل البرامج عند استخدام المعايير القائمة على الحاجة. وفي اقتراح المدعين في ميتشيغان، كان هناك اعتراف ضمنيّ بهذا التوتر. وبالحفاظ على نسبة الجدارة من برامج الزمالات قد يصبح من الممكن الاحتفاظ بدعم المحافظين السياسيين لبرامج المنح. غير أن مع وجود منح زمالات أعلى للطلبة المحتاجين مالياً، فإن من الممكن أيضاً زيادة التأثير على معدلات التسجيل. ومن المؤكد أن البرامج الهجينة المختلطة كالبرنامج المقترح في ميتشيغان ينبغي أن تنظر فيها في المستقبل الولايات التي لديها برامج زمالات جدارة.

وأخيراً، فإن هذا الفصل يوضح أن خبراء السياسة بوسعهم أن يلعبوا دوراً بناءً في تطوير السياسة. ففي تحليلاتنا بخصوص ميتشيغان، قدمنا تحاليل عملية تجريبية لدعم ادعاءات المدعين واختبارها. وكنا على وفاق -من الناحية الفلسفية- مع موقف الحقوق المدنية الذي اتخذه المدعون، ولكن تحاليلنا لم تكن معالجة عقائدية أيديولوجية للبيانات. بل لقد قدمنا تحليلاً موضوعياً. وإنها لمفارقة حقاً أن مؤشر الجدارة المنقح فيه شبه لاستخدام المعدلات (GPA) وهو نهج تستخدمه الولايات التي تخلصت من العمل الإيجابي في حالات القبول بالكليات. إننا نعتقد أن التحدي هو العثور على نهج عادل وسليم من الناحية العملية التجريبية لتطبيقه في القبول بالكليات وفي مجال المساعدات الطلابية. إن سياسة التعليم العالي متأثرة تأثراً ثقيلاً بعقائد أيديولوجية متنافسة في الوقت الراهن. وفي هذه الأثناء فإننا نعتقد أنه من المهم جداً أن يختبر المحللون نهجاً جديدة لتطوير سياسة تستطيع أن تساعد صناع السياسة على العثور على أرضية مشتركة جديدة.



الحواشي

يحتوي هذا الفصل ويُبنى على تقرير متضمن فيه وكان مكتوباً لأجل بيت، وداوتي، ومكجيهي ومايرر، وبالمر، كونهم مجلساً استشارياً في قضية وايت وشركاه ضد إنغلر وشركاه. وكانت الورقة السابقة متضمنة كجزء من الملحق الأول من اقتراح المدعين للتسوية.

(1) سبق أن وصف سانت جون نموذج الوصول المتوازن (عام 2000). وساعد وليام كوجين على صياغة مفهوم منطق نموذج الوصول المتوازن.

(2) ينطبق هذا أيضاً على الوصول إلى كليات السنتين، الذي يعمل بطريقة مماثلة. غير أن الدورات المأخوذة في المدارس الثانوية (مثل الرياضيات المتقدمة، والعلوم، واللغة) لها تأثير على التسجيل في الكليات ذات السنوات الأربع أكبر بكثير من تأثيرها على كليات السنتين.

(3) في وقت عملية التسوية، كان هناك نقص خطر في عائدات الضرائب في الولاية. فلو كان هناك تقاضٍ تام لإسقاط البرنامج لكان من المشكوك فيه أن يتم خلق برنامج جديد وتمويله. ولذلك فإن التركيز في عملية التسوية كان على إيجاد طرق اقتصادية ومنصفة لتقديم مساعدات الجدارة.

(4) نظراً للقيود الزمنية ومحدودية البيانات، فإن هذه التحاليل كانت تمهيدية عندما تم تسليمها أول الأمر. وللحصول على مؤشر محسن فقد اقتُرحت تحاليل إضافية باستخدام مصادر بيانات محسنة (أي GPA فقط، أو GPA مضافاً إليه برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي).

(5) إن اشتراط عدم الإضرار سوف يستمر في تقديم زمالات ميتشيغان للجدارة للطلبة الذين يلبون متطلبات الولاية الحالية.

(6) نظراً للفوارق بين ملف البيانات ذات العلامات «المحضة» وبين «معلومات المنح»، فإنه ليس من الممكن بناء تحليل لمؤشر جدارة برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي دون اشتراط عدم الإضرار.

(7) كان معظم أعضاء ائتلاف المدعين يفضلون GPA أو الحاجة بدلاً من اختبار برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي. وبعد دعوات المؤتمر لمناقشة البدائل، طورنا تصميم استمارة لجمع البيانات.

(8) كان في المدارس الحضرية والريفية مستوى عالٍ من الفقر وكان من المرجح أن تستفيد من معايير المنح التي تشمل نظراً كافياً في الإنصاف. غير أن مناطق الضواحي كان لها أكبر تمثيل في البرنامج بموجب معايير المنح الأصلية. وكان من المهم بذل الجهود لتمثيل كل أنواع المقاطعات في العيّنة.

(9) كانت المعايير الأصلية تشمل بعض الطرق البديلة للتأهيل والتهيئة (باستخدام اختبار مهني متخصص)، ولكن عدداً قليلاً جداً من الطلبة لبّوا هذه المعايير. ولذلك لم نطلب معلومات عن الاختبار البديل كي نقلل الالتباس والفوضى في جمع البيانات. فتحليل برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي فقط يشبه معايير المنح الأصلية بشكل جوهري.

(10) كان مؤشر GPA للجدارة في جوهره تصنيفاً للمراتب في الصفوف

(11) نظرت المحاكات أيضاً في حالة الطلبة ذوي الأصل العرقي «غير المعروف» وأهالي هاواي الأصليين وغيرهم من سكان جزر المحيط الهادي. وهاتان المجموعتان كلتاهما صغيرتان جداً.

(12) كان دون هيلر وإدوارد سانت جون اثنين من الخبراء الثلاثة الذين تم استخدامهم في هذه القضية. وكانت شهادتهما مركزية لقرار التسوية. أما الخبير الثالث، فقد ركز على صحة اختبار برنامج ميتشيغان للتقويم التعليمي، الذي لم يكن هو النقطة المركزية لعملية التسوية.

(13) تم انتخاب شخص ديمقراطي حاكماً في تشرين الثاني/ نوفمبر 2002، فكان هذا تطوراً ساعد أيضاً على موافقة الولاية على تسوية القضية.

(14) كما لوحظ في النص أعلاه، فإن مجموعات هذه العينة كانت أصغر من العينة عندما تم استخدام GPA فقط.

(15) هذا الاستنتاج من دراسة نشرتها مؤسسة لومينا للتعليم في مقالة بحثية (سانت جون، وتشونغ، وموسويا، وسيمونز، ووُودِنّ، ومنديز 2004).



المراجع

اللجنة الاستشارية لمساعدات الطلبة المالية 2002: وعود فارغة: أسطورة الوصول إلى الكليات في أمريكا (واشنطن - مقاطعة كولومبيا): المؤلف.

ج. س. بيكر 1964: رأس المال البشري: تحليل نظري وعملي تجريبي، مع إشارة خاصة للتعليم (نيويورك: مطبعة جامعة كولومبيا).

ك. ي. فين الأصغر 1990: «أكبر الإصلاحات كلها»، مجلة في دلتا كابان، المجلد 71، العدد (8) (كانون الثاني/ يناير): ص 584-592.

ر. ي. فوسي 1998: «إلغاء الفصل ليس كافياً: مواجهة الحقيقة حول المدارس الحضرية»، في كتاب: العنصر، والمحاكم، والتعليم المتساوي: حدود القانون، المجلد 15، قراءات حول التعليم المتساوي، تحرير ر. ي. فوسي، ص 5-20 (نيويورك: مطبعة AMS).

ر. ي. فوسي 2003: «انتهى إلغاء الفصل في المدن الداخلية: فماذا نفعل الآن؟» في كتاب: إعادة تفسير الإصلاح المدرسي: هل فشلت المدارس الحضرية، أم هل خذلت الحركة الإصلاحية المدارس الحضرية؟، تحرير ل. ف. ميرون وآ. ب. سانت جون، ص 15-32 (أولباني: مطبعة جامعة ولاية نيويورك).

و. ج. غوجين 1999: «نموذج «واعٍ بالجدارة» للقبول في الكليات والعمل الإيجابي»، مجلة الرسالة الإخبارية لفرص التعليم ما بعد الثانوي (أيار/ مايو). ندوة مورتيسون للبحوث في تحليل السياسة العامة لفرص التعليم ما بعد الثانوي، ص 6-12.

د. آ. هيلر 2001: وايت وشركاؤه ضد إلغر وشركائه: تحليل تكميلي لبرنامج زمالات الجدارة للمجموعة الأولى (الصف الثانوي المنتهي لعام 2000)، صورة مستنسخة، 12 نيسان/ إبريل.

د. آ. هيلر 2003: وايت وشركاؤه ضد إلغر وشركائه: نموذج التكلفة لبرنامج ميتشيغان لمنح زمالات الجدارة. الملحق الثاني في «وايت وشركاه ضد إلغر وشركاه: اقتراح المدعين للتسوية»، نقل من قبل مايكل ل. بيت، داوتي، مكجيهي، مايرر وبالمر، رويال، (أوك، ميتشيغان، 28 كانون الثاني/ يناير).

و. آ. هيلر وب. مارين (محرران) 2002: من الذي ينبغي أن نساعده؟ العواقب الاجتماعية السلبية لزمالات الجدارة (كمبريدج – ماساشوسيتس: مشروع الحقوق المدنية، جامعة هارفارد).

د. هوسلر، وج. شميدت، ون. فيسبر 1999: الذهاب إلى الكلية: كيف تؤثر العوامل الاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية على القرارات التي يتخذها الطلبة (بالتيمور: مطبعة جامعة جونز هوبكنز).

ب. آ. جاكوب 2001: «الخشونة؟ تأثير امتحانات التخرج الثانوية الإلزامية على إنجازات الطلبة ومعدلات تركهم للمدارس»، مجلة تقويم التعليم وتحليل السياسة، المجلد 23، العدد (2): ص 99-122.

ج. مانسيت وس. ووشبيرن 2003: «التعليم الشامل في المراهنات العالية، وبيئات الفقر الكبير: قضية الطلبة الذين لديهم حالات عجز عن التعلم في ثانويات إنديانا الحضرية وامتحان التأهيل للتخرج»، في كتاب: إعادة تفسير إصلاح المدارس الحضرية: هل فشلت المدارس الحضرية، أم هل خذلت حركة الإصلاح المدارس الحضرية؟، تحرير آ. ف. ميرون وآ. ب. سانت جون (أولباني: مطبعة جامعة ولاية نيويورك).

المركز الوطني للإحصائيات التعليمية 1997: وصول خريجي الثانويات عام 1992 إلى التعليم ما بعد الثانوي، المركز الوطني للإحصائيات التعليمية، ص 98-105. تأليف ل. بيركنر ول. تشافيز. ضابط المشروع: س. دنيس كارول (واشنطن – مقاطعة كولومبيا: المركز الوطني للإحصائيات التعليمية).

م. ب. بولصن 2001: «اقتصاديات رأس المال البشري والاستثمار في التعليم العالي»، في كتاب: تمويل التعليم العالي: النظرية، والبحث، والسياسة، والتطبيق، تحرير م. ب. بولصن وج. ك. سمارت، ص 55-94 (نيويورك: مطبعة آغاثون).

آ. ب. سانت جون 1997: «إلغاء الفصل على مفترق الطرق: تأملات نقدية حول اتجاهات جديدة ممكنة»، في كتاب قضية خاصة: إعادة التفكير في إلغاء الفصل في الكليات، تحرير د. هوسلر وآ. ب. سانت جون، مجلة التعليم العادل والحريص، المجلد 3، العدد (1): ص 127-134.

آ. ب. سانت جون 2002: تحدي الوصول: إعادة التفكير في أسباب انعدام المساواة الجديد: تقرير قضية السياسة لعام 2000-2001. (بلومنغتون: مركز إنديانا لسياسة التعليم).

آ. ب. سانت جون 2003: إعادة تمويل حلم الكلية: الوصول وتكافؤ الفرص، والعدالة لدافعي الضرائب (بالتيمور: مطبعة جامعة جونز هوبكنز).

آ. ب. سانت جون وآ. ف. كابريرا، وآ. نورا وآ. هـ. آسكر 2000: «إعادة النظر في التأثيرات الاقتصادية على الصمود»، في كتاب: إعادة حل لغز المغادرة، تحرير ج. م. براكستون (ناشفيل - تينيسي: مطبعة جامعة فاندربيلت).

آ. ب. سانت جون وك. غ. تشونغ، وغ. د. موسوبا، وآ. ب. سيمونز، وآ. س. وودن، وج. ب. منديز 2004: توسيع الوصول إلى الكليات: تأثير إستراتيجيات التمويل في الولايات (إنديانا بوليس - إنديانا: مؤسسة لومينا للتعليم).

آ. ب. سانت جون، وس. هيو، وآ. ب. سيمونز وك. غ. تشونغ 2002: مواجهة تحدي الوصول: برنامج إنديانا لباحثي القرن الحادي والعشرين سلسلة جدول الأعمال الجديد، المجلد الرابع، العدد 4: (إنديانا بوليس - إنديانا: مؤسسة لومينا للتعليم).

آ. ب. سانت جون وغ. د. موسوبا وآ. ب. سيمونز وك. ج. تشونغ، وج. شميدت، وك. ي. ج. بنغ 2002: مواجهة تحدي الوصول: فحص لبرنامج إنديانا لباحثي القرن الحادي والعشرين، ورقة قدمت إلى الاجتماع السنوي لرابطة دراسة التعليم العالي في تشرين الثاني/ نوفمبر 2002 (ساكرامانتو - كاليفورنيا).

آ. ب. سانت جون وآ ب. سيمونز وغ. د. موسوبا 2002: «حالات القبول الواعي بالجدارة في الجامعات العامة: زيادة التنوع»، مجلة الفكر والعمل، المجلد 27، العدد (2): ص 35-46.

القسم الثالث

المسوغات المؤسسية المتغيرة

في سياق السياسة الجديد، تواجه المدافعين عن التعليم العالي مجموعة جديدة من القضايا لها علاقة بالمسوغات المستخدمة للمجادلة في دعم دافعي الضرائب للتعليم العالي. ويعالج المؤلفون في القسم الثالث ثلاث قضايا مركزية في سياق السياسة. فيعالج دور الإدارة الإستراتيجية لتسجيل الطلبة في توليد عائدات من أجور التعليم في الجامعات العامة، وهذا تطور ضروري في كثير من الجامعات العامة، نظراً لتآكل دعم دافعي الضرائب. وتقدم ماري لويز ترامل دراسة حالة للعملية السياسية في لويزيانا، مركزة على الطرق التي أعاد بها مشغّلو الضغط المصلحي والمشرعون بناء نظرية رأس المال البشري المستخدمة تقليدياً كحجة لصالح الأموال العامة. ويقدم جيمس فارمر أدلة تتصل بكفاءة برامج التعليم عن بعد على أساس الشبكة، وهو نهج جديد لإيصال التعليم العالي يعمل لصالح بعض الولايات. وهذه الفصول مجتمعة تكشف التحول الأساسي في المبادئ المنطقية للتمويل العام. فالنداء القديم من أجل الدعم الضريبي القائم على أساس الصالح العام قد انهار لصالح الحجج الجدلية المحددة للتطورات الجديدة المحددة.

إن خصخصة التعليم العالي العام قد أثرت في إحداث تحول أساسي في الإستراتيجيات التي تستخدمها الجامعات لتوليد عائدات، كما يوضح دون هوسلر (في الفصل الثامن). ويتلقى هذا الأساس المنطقي معلومات من نظرية بوين للعائدات وإعادة تفسير سلوتر ولسلي لنظرية الاعتماد على الموارد. فنظرية العائدات تجادل بأن المؤسسات، في غمرة متابعتها للامتياز، تجمع كل العائدات التي تحتاج إليها. وتجادل نظرية الاعتماد على الموارد بأن المؤسسات تعوض عن حالات التآكل في أحد موارد العائدات بزيادة العائدات من موارد أخرى. ويبين هوسلر أن المؤسسات، في سعيها لتحقيق الامتياز، ترفع أجور التعليم وتستخدم المساعدات الطلابية بطرق إستراتيجية لتشجيع تسجيل الطلبة.

وفي هذا السياق الجديد، فإن المؤسسات كثيراً ما تحدث تحولاً في المسوغات التي تستخدمها للمجادلة من أجل التمويل. فالأساس المنطقي الرسمي القديم كان مبنياً على نظرية رأس المال البشري. وتتفحص ماري لويز تراميل (في الفصل التاسع) الأسس المنطقية التي يستخدمها الضاغطون من أجل المصلحة والمشرعون الذين اشتركوا في صياغة دستور برنامج للبحوث في لويزيانا. فتتفحص الخطاب الرسمي، مستخدمة مراجعة للشهادة وغيرها من الوثائق القانونية، وتقارير السياسة؛ وهذا نهج استخدم في دراسات سابقة. غير أن تراميل تتفحص أيضاً مقابلات مع مسؤولي جامعات، مما يبين أن المشاركين المهمين في العملية كانوا واعين بالحاجة إلى هذه الحجج الجدلية الجديدة، للتأثير على العملية التشريعية.

ولا تزال فكرة الكفاءة مستخدمة للمجادلة دفاعاً عن الاستثمار العام في التعليم العالي، حتى ولو أن التقنيات الجديدة قد زادت النفقات بدلاً من تخفيف التكاليف عن كل طالب. ويبدو أن أحدث موجة من التكنولوجيا تحتفظ معها باحتمال إيصال التعليم العالي بكلفة أقل. ويتفحص فارمر (في الفصل العاشر) النظرية والأدلة المتصلة بكفاءة البرامج التعليمية التي تستخدم التقنيات الجديدة لدعم التعليم عن بعد. ويفترض تحليله ضمنياً النموذج العقلاني لصياغة السياسة والتنمية، أي أن النظرية والأدلة المتصلة بالكفاءة مهمة في تطوير السياسة.

وعند النظر في الإستراتيجيات والمسوغات الجديدة، فإنها لأكثر من مفارقة أن فصل دون هوسلر يعالج التحديات المالية التي تواجه الجامعات العامة. فالقضايا التي يتناولها -أجور التعليم، والمساعدات الطلابية، والتسجيل- هي القضايا نفسها التي تواجه الجامعات الخاصة. وتُقدم تراميل أيضاً مسوغًا أعيد تركيبه للتمويل كان قد طوره ائتلاف من جامعات البحوث العامة والخاصة. ويمكن استخدامه مع تحليل فارمر لاجتذاب التمويل العام، كما يمكن استخدامه لتطوير إستراتيجيات لتعليم عن بعد يموله القطاع الخاص. ومن الواضح أن الجانب العام في التعليم العالي يتضاءل في مرحلة الخصخصة هذه.

وفي وسط التغيرات الجارية الآن في سياسة التعليم، فإن كلاً من الباحثين وصناع السياسة تواجههم مواقف بعيدة عن المنطق التقليدي للكتب والنصوص المدرسية في سياسة التعليم العالي. وقد أحدثت العقائد المحافظة تغييراً في طريقة تمويل التعليم العالي في الولايات المتحدة. وفي هذا السياق الجديد، يستخدم صناع السياسة البحث لإصدار التماساتهم لبرامج جديدة، ويبني أصحاب الضغوط المصلحية المسوغات المنسجمة مع مصالح سياسية شتى. فإذا أدرك الباحثون هذه التعقيدات، فسيكونون أقدر على الإسهام في عملية تطوير السياسة.



الفصل الثامن

إعادة تمويل الجامعات العامة
تسجيلات الطلبة، والميزانيات القائمة على الحوافز
والعائدات الإضافية

دون هوسلر

إن أحد المواضيع المتكررة الكبرى في تاريخ التعليم العالي في الولايات المتحدة هو البحث المتواصل عن موارد كافية لتمكين المؤسسات من تأدية مهمتها وتحقيق تطلعاتها الآخذة في التوسع على الدوام. فكتاب فريدريك رودولف تاريخ التعليم العالي الأمريكي (1962) يعطي وصفاً كاملاً للإستراتيجيات التي تستخدمها الكليات والجامعات لتأمين الموارد المالية. فهو يصف مثلاً رسماً مفروضاً على عبور نهر تشارلز في كمبريدج، و(يانصيباً) بموافقة الولاية لتمويل جامعة خاصة، ورؤساء جامعات يقبلون سلعاً زراعية بدلاً من دفعات لأجور التعليم. وكتاب جون ثيلين تاريخ القبول في الكليات (1982) يعطي مراجع عن الدور الذي أدته أجور تعليم الطلبة وتسجيلهم في تمويل بعض فرادى المؤسسات. ويلحظ ثيلين أن مبدأ التطويع من أجل البقاء، وليس من أجل الانتقاء، كان هو المعيار للقبول في الكليات الأمريكية.

وليس هناك سوى عدد صغير من الكليات والجامعات الخاصة التي تملك أوقافاً كبيرة يبدو أنها تعطيها مناعة ضد الحاجة إلى موارد مالية إضافية. ولكن، حتى أغنى المؤسسات في البلاد تعلن حملات تتوسع على الدوام لجمع أموال لزيادة ثرائها. ففي العام الدراسي 1999-2000 كانت أكبر ثماني مؤسسات جمعت الأموال كليات خاصة. وكان على رأس هذه المجموعة جامعة ستانفورد (580473838 دولاراً) وجامعة هارفارد (485238498 دولاراً) وجامعة ديوك (407952525 دولاراً) (تاريخ التعليم العالي 2002).

وفي عام 2000-2001 جمعت جامعة هارفارد أكبر مبلغ، وهو 683 مليون دولار؛ وتلتها جامعة ستانفورد بمبلغ 469 مليون دولار، وكانت الثالثة هي جامعة كولومبيا التي جمعت 358 مليون دولار (ويلان 2002).

كما أن الجامعات العامة تميل بشكل متزايد إلى جعل جمع الأموال أولوية عليا. فكان في مقدمة الجامعات العامة في عام 1999-2000 جامعة ويسكونسين -ماديسون (280182467 دولاراً) (في المرتبة التاسعة بعد المؤسسات الخاصة الثماني)، ثم جامعة كاليفورنيا- لوس آنجلوس (253764625 دولاراً) فجامعة ميتشيغان (230605282 دولاراً) (تاريخ التعليم العالي 2002). وفي عام 2000-2001 قامت مؤسسات التعليم العالي (العامة والخاصة مجتمعة) بجمع مبلغ 24.2 مليار دولار، بزيادة 4.3 بالمئة عما كانت قد جمعته في العام السابق. وبين المؤسسات العامة، كانت جامعة إنديانا في المقدمة عندما جمعت 301 مليون دولار، تليها جامعة ويسكونسين - ماديسون، التي جمعت 292 مليون دولار؛ فجامعة كاليفورنيا في سان فرانسيسكو في المرتبة الثالثة بمبلغ 271 مليون دولار في نهاية السنة المالية في حزيران/ يونيو 2001 (ويلان 2002). إن زيادة جمع الأموال، والعائدات المرتبطة بتسجيلات الطلاب قد أصبحت معاً جزءاً من إستراتيجيات الجامعات العامة لجمع الأموال، (مورغان 2002؛ المركز الوطني للسياسة العامة والتعليم العالي 2002؛ سانت جون وسيمونز 2001). غير أن هذا الفصل يركز على الدور المتزايد الأهمية الذي يلعبه التحاق الطلاب بالدراسات الجامعية في تمويل الجامعات العامة.

وفي أثناء العقود الأخيرة من القرن العشرين وأوائل القرن الحادي والعشرين، فإن اتجاهات السياسة الاجتماعية والعامة قد زادت حدة البحث عن التمويل، فأدى ذلك إلى إضفاء أهمية متزايدة على التحاق الطلبة. إن ماس - كوليل، ووينستون، وغرين (1995) يعرفون السلعة بأنها شيء يمكن مقارنته بالبضائع والخدمات المتوافرة في السوق ليشتريها الناس. ويصفون اقتصاد السوق بأنه المكان الذي تتواجد فيه السلع للشراء من أكثر من مصدر واحد، بحيث يكون لدى المستهلكين معلومات كافية لإجراء المقارنات. فالكليات والجامعات تتنافس بشكل متزايد على الطلاب، وتستخدم إستراتيجيات

تسويق لتحقيق أهدافها في تسجيل الطلبة. وقد ساعدت هذه الاتجاهات على تحويل قرارات القبول في الكليات بين الطلبة المحتملين، بحيث صارت شهادة الكلية سلعة أخرى معروضة للشراء.

إن مصطلحات مثل (التسويق والتسليع) تُستعمَل بشكل متزايد في الأدبيات الشعبية والبحثية لتشير إلى التوجهات المؤثرة على الكليات والجامعات (مثل كلارك 1998؛ وبوسر 2002؛ وسلوتر وليزلي 1997). ويفترض نيومان وكورتييه (2001) أن القوة والمرونة وسهولة التكيف في نظام التعليم العالي الأمريكي مغروسة الجذور في القوى المتنافسة التي تحفز الجامعات العامة والخاصة وتتيح لها السعي لاكتساب ميزاتها التنافسية. ويلاحظ المؤلفان أن منح الطلاب القائمة على أساس الجدارة، والبرامج الأكاديمية للطلبة غير التقليديين، والتنافس على تطوير برامج التعليم على الشبكة عن بعد كلها مغروسة الجذور في رغبة المؤسسات في اجتذاب المزيد من الطلبة – والمزيد من عائدات أجور التعليم. ونظراً للاستخدام المتزايد في الجامعات الخاصة والعامة معاً للمساعدات المالية المقدمة في الحرم الجامعي التي تمولها العائدات المالية التعليمية والعامة، وهي في الجوهر اقتطاعات من أجور التعليم، فإن الاصطلاح الأكثر صلة بذلك ليس هو «عائدات أجور التعليم»، بل هو «عائدات أجور التعليم الصافية»[1].

ويصف سلوتر وليزلي (1997) الاتجاهات بين الجامعات في كثير من البلدان الصناعية الغربية التي نجمت عن اعتماد الجامعات العامة على العمل التطبيقي التعاقدي، وعلى تسجيل الطلبة وعلى الأنشطة الموجهة نحو السوق كوسيلة لتوليد العائدات. ويلاحظ نيومان وكورتييه (2001) أن حدة التنافس قد زادت للحصول على المنح الاتحادية والتمويل من هذه المنح. فالجامعات في الولايات المتحدة تبحث أكثر فأكثر عن تحويل جهود البحث التي يبذلها أساتذتها إلى براءات اختراع وأنشطة مشروعات رأسمالية تقدم مصادر أموال لحرمها الجامعي.

إن هذه التوجهات المتنافسة نحو السوق آخذة في الترسخ لأسباب كثيرة. فالمؤسسات العامة للتعليم العالي في الولايات المتحدة كانت تشتغل دوماً وفق نموذج تمويل مختلط.

فمصادر تمويلها تأتي من موارد اتحادية، ومحلية، ومن والولايات؛ من التعليم وأجوره؛ ومن جمع الأموال من القطاع الخاص. وهذا مختلف جداً عن نماذج التمويل التي ظلت تستخدم حتى عهد قريب في المملكة المتحدة، وجمهورية الصين الشعبية، وروسيا، والبلدان الأخرى التي كانت في السابق جزءاً من الاتحاد السوفيتي. ففي هذه البلدان وبلدان كثيرة غيرها، كان تمويل الجامعات كله يأتي من الحكومة الاتحادية. فلم يخلق نموذج التمويل هذا أي حوافز تذكر باتجاه السوق بشأن التمويل المرتبط بالالتحاق الطلبة.

وأثناء المناقشات في إعادة إقرار قانون التعليم العالي عام 1972 (غلاديو ووُولانين 1976) كانت هناك مقترحات جدّية لإعطاء الأموال الاتحادية مباشرة للكليات والجامعات لتأمين تعليم منخفض الكلفة، بدلاً من ربط الأموال بالطلبة عن طريق البرامج الاتحادية للمساعدات المالية، وهو النموذج الذي ساد في آخر الأمر. إن هذا القرار، والقرارات اللاحقة بخلق برامج مساعدات مالية في الولايات قد ساعدت على التعجيل بتطوير النموذج الموجه نحو السوق بين الكليات والجامعات العامة التي ظهرت في النصف الأخير من القرن العشرين في الولايات المتحدة. وهكذا تم خلق الحوافز المرتبطة بالالتحاق الطلبة عن طريق ربط التمويل مباشرة بالطلبة، إما عن طريق الأجور التي يأتون بها أو عن طريق صيغ التمويل الحساسة لعدد الطلاب المسجلين في كلية أو جامعة ما. وبالمقارنة مع كثير من البلدان الصناعية، فإن الولايات المتحدة لديها كليات وجامعات أكثر، وقد ظلت دائماً تشتغل بصورة أكثر وفق نموذج سوقي في مجال الشهادات الجامعية. غير أنه عندما حدث انخفاض مفاجئ في عدد الطلبة التقليديين الذين هم في سن دخول الكلية في ثمانينيات القرن العشرين، بدأت الكليات والجامعات تستخدم إستراتيجيات تسويق مستعارة من القطاع الباحث عن الربح (غرابوسكي 1981). ومنذ ذلك الحين تسارع هذا الاستخدام للتقنيات والطرائق التسويقية بين مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي.

وكان مما زاد في حدة التحولات نحو التسويق والتسليع تصاعد الاهتمام الشعبي المركز على تصنيفات مراتب الكليات والكراسات التوجيهية. وقد وصف العديد من الباحثين كثيراً من المشكلات هو الاعتماد الأكثر من اللازم على الاهتمام بتصنيف

المراتب. (مكدونو وشركاه 1998؛ وهوسلر وفولي 1996)، ولكن المراتب صارت جزءاً من الخطاب العام عن التعليم العالي. فكثير من الكيات والجامعات التي تشجب استعمالها لا تزال هي نفسها تستعملها بطريقة هجومية لأغراض تسويقية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن كثيراً من المتغيرات المستخدمة للبتّ في مرتبة مؤسسة ما مبنية على المواصفات المميزة للطلبة الملتحقين فيها. وقد أدى ظهور المراتب إلى توجيه انتباه أكثر إلى التحاق الطلبة ليس مصدراً للريع فحسب؛ بل مصدرٌ للنفوذ والامتياز كذلك.

إن تزايد التسويق، والتركيز على تسجيلات الطلبة، وظهور تصنيفات المراتب، قد زاد حدة التحول نحو تسويق التعليم العالي وتسليعه (تحويله إلى سلعة). والواقع أن هذين الاتجاهين يسيران معاً يداً بيد. فالتسويق الأكثر هجومية يجعل الطلبة المحتملين، ووالديهم، وأفراد عوائلهم يرون اختيار كلية أو جامعة للالتحاق بها مجرد سلعة أخرى معروضة للشراء. ثم إن أسعار التعليم، وتخفيضات أجوره على شكل مساعدات مالية، وتصنيفات المراتب تعطي مستهلكي التعليم العالي من الطلبة والوالدين معلومات، لجعل خياراتهم على أفضل مستوى من حيث المقارنة بين الأسعار وجودة النوعية. وإن المعلومات الدقيقة والكاملة للمستهلكين هي إحدى المكونات الجوهرية للرأسمالية. فهي توسع قدرة اقتصادات السوق على العمل وتأدية مهامها.

كان هوارد بوين طيلة حياته يعد الاقتصادي البارز في مجال التعليم العالي. وهو لم يركز تحديداً على التحاق الطلبة، ولكن عبارته المنقولة عنه كثيراً: «قوانين تمويل التعليم العالي» قد ساعدت على توضيح سبب جعل الكليات والجامعات تعطي أهمية لعدد الطلبة، ولخصائصهم. وفي كتابه المطبوع عام 1980، والمعنون <u>تكاليف التعليم العالي</u>، يتفحص بوين تطلعات المؤسسات، وكذلك مصادر ريعها، وكيف تنفق أموالها. ويتفحص حسن الحالة المالية للكليات والجامعات بحسب قطاعاتها وينظر في تأثير هذه الاتجاهات. (بوين 1980). أما «قوانين تمويل التعليم العالي» فيمكن تلخيصها هكذا: <u>إن الكليات والجامعات تجمع كل المال الذي تقدر عليه، وتصرف كل المال الذي جمعته في سعي لا يتوقف للسلطة، والنفوذ، والامتياز.</u>

وفي مرحلة اقتصاد السوق بالنسبة للكليات والجامعات الأمريكية، صار الطلبة الملتحقون مصدراً مهماً للسلطة والنفوذ والامتياز عن طريق العائدات التي يولدونها، وكذلك خصائصهم التعليمية والسكانية (مرتبة المدرسة الثانوية، وعلامات SAT، والتنوع العرقي...الخ). وبالنسبة لكثير من الجامعات العامة، فإن عدد الطلبة الأجانب أو الذين من خارج الولاية يمكن أن يعني زيادة كبيرة ومفاجئة في عائدات أجور التعليم لأن كثيراً من الجامعات العامة تفرض على الطلبة الخارجيين أجور تعليم تعادل ضعف معدلات الأجور المفروضة على أبناء الولاية. إن توسيع تنوع الطلبة، أو زيادة من عشر نقاط في معدل SAT في أحد صفوف الطلبة الجدد قد تكون مؤشرات مهمة لنوعية المؤسسة عند جمهور مهم في الخارج والداخل. فقد أصبح التحاق الطلبة جزءاً من اقتصاديات التعليم العالي الجديدة.

كما أن أنظمة الميزانيات الجديدة المستخدمة في الجامعات العامة قد أدت إلى تركيز أعظم على التحاق الطلبة الجدد. وتبنّت أعداد متزايدة من الجامعات العامة أنظمة ميزانيات تقوم على الحوافز. وفي السنوات الأخيرة، قام عدد من المؤسسات العامة باعتماد تنويعات من الميزانية المرتكزة على المسؤولية. ومثل هذه الأنظمة نفذتها الجامعات العامة للبحوث في إيلينوي، وإنديانا، وميتشيغان، ومينيسوتا، وفيرمونت ورود آيلاند (بريست، وبيكر، وهوسلر، وسانت جون 2002). وفي معظم الحالات، كان جزء كبير من نظام توزيع العائدات مبنياً على عدد طلاب الصفوف المتقدمة، أو عدد ساعات التدريس الإضافية المتولدة. وإن هذه الأنظمة الجديدة للميزانيات المبنية على الحوافز التي تم تنفيذها تخلق حوافز قوية لكبار الإداريين في الحرم الجامعي والعمداء وأساتذة كراسي الأقسام في الوحدات الأكاديمية الكبيرة كي يهتموا اهتماماً وثيقاً بعدد الطلاب الملتحقين، لأن هناك علاقة شفافة بين عدد الطلبة الملتحقين والعائدات المتولدة عن فرادى الوحدات الأكاديمية.

إن هذه الاتجاهات المجتمعية، والمؤسسية والمتصلة بالسياسة العامة قد أدت إلى تأكيد أكبر على التحاق الطلبة في جامعات القطاع العام أكثر من أي وقت مضى. كما أن التركيز الجديد على العائدات والامتياز المرتبطين بالالتحاق المذكورة صار جزءاً من

إستراتيجية تمويل المؤسسات العامة ذات السنوات الأربع. ولقد كان هناك وقت كانت فيه معظم الجامعات العامة تشتغل بموجب إستراتيجية تسجيل تدعو الجميع للمجيء. ولكن تلك الأيام قد ولّت منذ زمن طويل، وحلت محلها سلسلة من إستراتيجيات الالتحاق المعقدة التي تحفزها البيانات، والمتصلة اتصالاً وثيقاً بأهداف العائدات والنفوذ بالنسبة للجامعات العامة.

ويحدد باقي هذا الفصل الخطوط الأساسية لكيفية الربط بين التحاق الطلبة وأهداف تنظيم الميزانية في كثير من المؤسسات العامة، وكيفية الاستخدام المتزايد للمعلومات والتحليل المؤسسي في القطاع العام. فهذه الأشياء كلها معاً تشكل جزءاً من الاقتصاد الجديد للتعليم العالي العام. وينبغي ملاحظة كون مؤسسات التعليم العالي ليست موجودة لكسب ربح. إذ إن المهمة التاريخية للتعليم العالي في الولايات المتحدة هي تثقيف الطلبة، وخلق المعرفة ونقلها، والحفاظ على الثقافة. غير أن هذه الأهداف موجودة في كل مكان، ويصعب قياسها، وكثيراً ما تؤخذ على أنها تحصيل حاصل. أما الأهداف السهلة القياس في الاقتصاد الجديد للجامعات العامة فهي أهداف مثل زيادة العائدات، والهيئة الطلابية الأكثر تنوعاً، والمؤشرات الأكاديمية الموسعة في صفوف الطلبة الجدد. وهذه المؤشرات تساعد على تحديد الاقتصاد الجديد للجامعات العامة، ولا يمكن فصلها عن جهود إعادة تمويلها.

الربط بين الميزانيات، والامتياز، والالتحاق

إن مخصصات الولاية للكليات العامة ذات السنوات الأربع ظلت مستقرة، أو تتناقص أثناء العقدين الماضيين من الزمن. فبين عامي 1987 و1995 هبطت النسبة المئوية من ميزانيات الولايات التي تذهب للتعليم العالي بما يقارب 2.5 بالمئة (روهرتي 1997، ص 6-7). وقد بدأت مؤسسات عامة كثيرة تصف نفسها بأنها تتلقى مساعدة –وليس دعماً– من الولاية. بل إن بعض رؤساء الجامعات قد دافعوا عن قضية تحويلها إلى مؤسسات خاصة. وفي الوقت نفسه فقد طُلِبَ من الجامعات العامة أن تعلم طلاباً أكثر. وهذه التوجهات وضعتها في أحوال مالية صعبة وأرغمتها على البحث عن موارد عائدات إضافية. ونتيجة

لذلك فإن أجور التعليم كنسبة مئوية من إجمالي الميزانية راحت أهميتها تتزايد باطراد (سانت جون وسيمونز 2001). غير أن تحليل أجور التعليم وحدها يقلل من أهمية التحاق الطلبة كمورد للعائدات. فكثير من صياغات التمويل من الولايات لا تقدم أموالاً كافية للتغطية الكاملة لتكاليف تعليم الطالب. وهكذا فإن زيادة عدد الطلاب تخلق مشكلات مالية إضافية للمؤسسات العامة (سانت جون 2003).

وكما لوحظ سابقاً، فإن هناك تركيزاً متجدداً على المراتب والمؤشرات الأخرى على نوعية المؤسسات. غير أن هذا التركيز على النوعية مترابط مع اتجاهات مجتمعية مهمة أخرى. فالكليات والجامعات العامة تأسست لتعليم مواطني ولاياتها. وفي معظم الولايات فإن هذه الرسالة قد نتج عنها مهمة استيعاب مفتوح نسبياً، أو على الأقل مهمة خدمة نِسَب كبيرة من المواطنين. ومن الناحية التاريخية، فإن جامعات الولايات ذات النزعة الانتقائية العالية، مثل حرم جامعة كاليفورنيا وجامعة ميتشيغان، كانت هي الاستثناء وليست القاعدة. وهذا يضع كثيراً من الجامعات العامة في موضع حرمان غير ملائم، لأن علامات الاختبارات الموحدة المقاييس، ومراتب صفوف الثانويات، والمعدل هي جزء مهم من صيغة حساب مراتب الكليات. غير أن نمو السكان في بعض الولايات في العقدين الأخيرين، والتطلعات إلى مزيد من الامتياز قد نتج عنها ظهور مجموعة جديدة من الجامعات العامة الانتقائية. وهكذا فإن مؤسسات مثل جامعة تكساس، وتكساس A&M، وجامعة فلوريدا، وجامعة جورجيا، صارت انتقائية بشكل متزايد بسبب العدد الكبير من خريجي الدراسة الثانوية في هذه الولايات. ومع قيام عدد أكبر فأكبر من الجامعات العامة بزيادة امتيازها بتحولها إلى جامعات أكثر انتقاءً لطلابها الجدد، فإن ذلك يعرض كل المؤسسات العامة لضغط أكبر لزيادة نزعتها الانتقائية. فالوكلاء المشرفون على المؤسسات العامة -الأوصياء، وإداريو الحرم، والأساتذة- لهم مصلحة في توسيع المؤهلات المتصورة للمؤسسات التي هم مسؤولون عنها.

وبالإضافة إلى النزعة الانتقائية، فإن صناع السياسة في الولايات، والأوصياء، والإداريين، والأساتذة ملتزمون بأن يضمنوا أن مؤسساتهم العامة تعكس التنوع في

ولاياتهم. فالإداريون في الجامعات العامة يشعرون بشكل متزايد أنهم مرغمون على التنافس لزيادة عدد طلابهم المتفوقين أكاديمياً ولتوسيع تنوعهم. وهذان الاتجاهان يحرضان أعداداً متزايدة دوماً من الجامعات العامة على تخصيص اهتمام أكبر، وصرف أموال أكثر لتحقيق مزيد من النجاح في هذه المجالات. فالجامعات العامة ليس لديها سوى عدد محدود من الرافعات لمساعدتها على تحقيق أهدافها في التسجيل المرتبطة بالعائدات، والتنوع، وجودة المواصفات الأكاديمية. وهذه تشمل برامج أكاديمية خاصة، وانتقائية في القبول، وإستراتيجيات التوظيف، والمساعدات المالية المبنية على أساس الحرم الجامعي. وقد صارت كلها جزءاً من اقتصاد المؤسسات العامة للتعليم العالي.

وفي مرحلة من أنظمة وضع الميزانيات على أساس الحوافز، يطور الإداريون الجامعيون طرقاً جديدة لربط التخطيط المالي بتخطيط التسجيل. فالعلاقة بين هذين التخطيطين معقدة ولا تسير على خط واضح. فهناك عدة أسئلة يجب أخذها في الحسبان.

1- هل تسجيلات الطلبة الجدد متمشية مع مستوى طاقة المؤسسة الاستيعابية؟ وهل كل برامج شهادة الطلبة الجدد متمشية مع تلك الطاقة؟

2- ما هي النسبة المئوية التي تغطيها التكاليف التعليمية للطلبة الجدد وأجور تعليم الطلبة سكان الولاية؟

3- ما هي النسبة المئوية من تكاليف الطلبة من خارج الولاية التي تغطيها الأجور التعليمية؟

4- ما هي الصورة الحالية للهيئة الطلابية من المقبولين بموجب النزعة الانتقائية؟ وما مدى الأهمية التي يعطيها الإداريون في الحرم الجامعي لرفع مستوى الصورة الأكاديمية؟

5- ما هي الصورة الحالية لتنوع هيئة الطلبة الجدد؟ وما هو مدى الأهمية التي يعطيها الإداريون في الحرم الجامعي لتغيير الصورة؟

6- ما هو مدى اتساع توافر الزمالات الدراسية الممنوحة للطلبة الجدد، وما هو مقدار المجال المتاح لإداريي الوحدات الأكاديمية في الحرم الجامعي (في الكليات، أو المدارس، أو الأقسام في الجامعات الكبيرة) لمنح هذه الزمالات؟

إن الإجابة على هذه الأسئلة تحدد الخطوط الرئيسية لسلسلة الإستراتيجيات التي يمكن استخدامها، لتحقيق أهدافها في الاقتصاد الجديد للجامعات العامة.

فهم الإستراتيجيات في الاقتصاد الجديد

إن التطلعات المؤسسية تمارس ضغطاً قوياً على كل من أهداف الالتحاق وأهداف العائدات. إن قدرة الحرم على التعليم، وقدرة الحرم الذي فيه قسم داخلي على تقديم السكن للطلبة، وتوفر الزمالات الوقفية، تشكل سلسلة مترابطة مع أهداف التسجيل والعائدات في هذا الاقتصاد الجديد الذي تحركه عملية التسجيل في الجامعات العامة.

القدرة المؤسسية والتكاليف المؤسسية

إن عدد الطلاب الذين تستطيع الجامعة تعليمهم هو عامل حساس الأهمية. فإذا كانت الجامعة تملك المساحة الصفّية وأعداد الأساتذة لزيادة الالتحاق، فإن ذلك يعطيها طريقاً مستقيماً ومباشراً نسبياً لتحصيل عائدات أوسع. أما إذا كان الهدف هو زيادة العائدات بدون أي اهتمام يذكر بالنزعة الانتقائية أو بالتنويع، فإن الطاقة الزائدة قد تكون طريقة بسيطة لزيادة العائدات. غير أن هذا غير محتمل بالنسبة لكثير من المؤسسات العامة. فقد لاحظ سانت جون (2003) بأن، معظم الجامعات العامة قد مرت بمرحلةٍ من زيادة التسجيلات، ولكن دعم الولاية لم يزد إلى مستوى متناسب مع زيادة الطلبة المسجلين (سانت جون 2003؛ هوفي 1999؛ وهابل وسيلينغو 2001). فكثير من الجامعات العامة تجد نفسها عند طاقة الاستيعاب القصوى أو أنها قد تجاوزتها، وهكذا فإن زيادة عدد الطلبة الملتحقين ليس من المحتمل أن تكون جواباً سهلاً لزيادة العائدات.

إن كثيراً من المراقبين غير المدربين للتعليم العالي العام يفترضون ببساطة وجود علاقة بسيطة بين التحاق الطلبة وزيادة العائدات. وافتراضهم هو أن التحاق طلاب أكثر في الجامعات العامة سيؤدي إلى زيادة العائدات، لأن الطلبة يدفعون أجور التعليم. غير أن هناك عاملين مهمين يجب أخذهما في الحسبان. فمواطنو الولايات في الجامعات العامة يدفعون أجوراً أقل نسبياً من تلك التي يدفعها زملاؤهم في القطاع الخاص. فالبيانات المستمدة من نظام التعليم ما بعد الثانوي المتكامل وتحليل النظراء لعام 2002 تكشف أن أجور تعليم الطلبة المقيمين داخل الولاية كان معدلها المتوسط هو 3506 دولارات للمؤسسات العامة ذات السنوات الأربع، و15531 دولاراً في مؤسسات القطاع الخاص ذات السنوات الأربع. وبالإضافة إلى ذلك فإن الجامعة التي تصل إلى حد استيعابها الأقصى من الطلاب الملتحقين أو تقترب من ذلك الحد فإن قبولها لمزيد من الطلاب قد يتطلب المزيد من الأساتذة، وغرف الصفوف، ومساحات المكاتب، مما قد يؤدي إلى إنفاق المزيد من التكاليف التعليمية التي تفوق ما تعطيه العائدات الإضافية من أجور التعليم. وعلى سبيل المثال، فإن معدلات النفقات التعليمية على كل طالب مسجل في مؤسسة عامة تمنح شهادة كان 6073 دولاراً في العام الدراسي 1976-1977 (حسب قيمة الدولار عام 1996-1997). وقد ازداد هذا الرقم حتى وصل إلى 7229 دولاراً في عام 1996-1997. غير أن النفقات التعليمية كنسبة مئوية من نفقات التربية والنفقات العامة قد تناقصت فعلياً من 39 بالمئة عام 1976-77 إلى 35.1 بالمئة عام 1996-97 (سنايدر وهوفمان 2002).

غير أن التحاق المزيد من الطلبة غير المقيمين في جامعة عامة يمكن أن يكون مصدراً لعائدات إضافية للجامعات العامة. وفي بعض الولايات فإن أجور التعليم التي يدفعها الطلبة الملتحقون في جامعة خارج ولايتهم (أي الطلبة غير المقيمين) هي أعلى بكثير. وعلى سبيل المثال، فإن الطلبة المقيمين الملتحقين بجامعة هاواي يدفعون أقل من ألفي دولار كأجور سنوية، بينما يدفع الطلبة غير المقيمين أكثر من سبعة آلاف دولار. وبالمثل، فإن الطلبة المقيمين في ولاية جورجيا يدفعون 3418 دولاراً أجور تعليم، والطلبة من خارج الولاية يدفعون 11314 دولاراً. والطلبة الساكنون داخل ولاية فيرجينيا يدفعون 4421

ليداوموا في جامعتها، بينما يدفع الطلبة الملتحقون بها من ولايات أخرى مبلغاً قدره (18453 دولاراً). وفي هذه الحالات يمكن أن تكون هناك حوافز مهمة لدى الجامعة العامة لزيادة عدد الطلبة غير المقيمين الملتحقين بها. وفي ولايات أخرى، فإن أجور تعليم غير المقيمين لا تزيد كثيراً عن أجور الطلبة المقيمين. فأجور تعليم طلبة ولاية آلاباما المداومين في جامعة آلاباما A&M هي 2800 دولار، وتكاليف تعليم الطلبة من خارج الولاية هي 5200 دولار. وفي كلية وليام باترسون في نيوجيرسي يدفع المقيمون 5700 دولار أجور تعليم ويدفع غير المقيمين 8880 دولاراً (وزارة التعليم الأمريكية 2002). ففي هذه الجامعات هناك حوافز أقل لالتحاق مزيد من غير المقيمين.

غير أن ملاحقة مزيد من الطلبة غير المقيمين يمكن أن تثير مجادلات صعبة في الجامعات العامة. فإلى أي مدى ينبغي على الجامعة أن تستخدم حرمها ذا التمويل العام لتعليم مواطنين من ولايات أخرى؟ من الناحية التاريخية فإن الجواب على هذا السؤال في معظم الولايات هو «ليس إلى مدى كبير». غير أنه مع هبوط مخصصات الولايات أكثر، وازدياد تكاليف التعليم، استطاع مزيدٌ من الجامعات العامة أن يرفع أجور تعليم غير المقيمين وأن يزيد عدد الطلبة غير المقيمين المسجلين. وعلى سبيل المثال، فإن أكثر من نصف مجموع الطلبة المسجلين في جامعة فيرمونت هم من خارج الولاية. ذلك أن فيرمونت تستخدم إستراتيجية الأجور العالية للطلاب المقيمين وغير المقيمين معاً للتعويض عن انخفاض مستوى دعم الولاية. وإن عدد الطلبة غير المقيمين في جامعة كولورادو يتراوح بالقرب من 50 بالمئة؛ وإن أجور تعليم هؤلاء الطلبة من خارج الولاية هي مصدر مهم للدخل. وهناك اتجاه بين كثير من الجامعات العامة ذات الرؤية والامتياز الكافيين للبحث عن مزيد من الطلبة من خارج الولاية من أجل الحصول على مزيد من عائدات التعليم. والدليل على ذلك يأتي على شكل وصف للمهمة يقدمه أحد كبار موظفي إدارة الالتحاق مؤخراً لنظام الجامعات التي تتكون منها جامعة ولاية نيويورك. وقد تضمن وصف المهمة طلباً بأن يظهر المرشحون خبرة في تطوير إستراتيجيات لزيادة التحاق الطلبة من خارج الولاية. ومع ذلك فإن من الممكن أن توجد تباينات واسعة في

قدرات فرادى الجامعات العامة على التحاق المزيد من الطلبة غير المقيمين، من أجل الحصول على مزيد من عائدات التعليم. وتعتمد هذه التباينات على سمعة حرم كلّ من هذه الجامعات، وعلى المناخ السياسي في كل ولاية، وعلى سياسات مجالس أوصياء الجامعات العامة.

زيادة التنوع والجودة الأكاديمية

ليست العائدات هي السلعة القيمة الوحيدة المستمدة من التحاق الطلبة. فمعظم الجامعات العامة تعطي قيمة عالية أيضاً، لتنوع هيئة الطلاب الملتحقين وللنوعية الأكاديمية (المقدرة بحسب علامات SAT وACT، وتصنيف مراتب الصفوف، و/ أو معدل نقاط الدرجات للطلبة الداخلين الجدد). غير أن من المهم أن يبقى في الأذهان أن جودة النوعية هي اصطلاح نسبي. فبالنسبة لجامعة إقليمية عامة تقبل 90 بالمئة من كل مقدمي الطلبات، فإن زيادة عدد الطلبة ذوي معدل +B، أو عدد الطلبة الحاصلين على ألف علامة على مقياس SAT يمكن تصورها على أنها رفع لسوية النوعية. وبالنسبة لجامعة عامة انتقائية قيادية بارزة، فإن الطلبة الذين يملكون هذه الخصائص يمكن عدهم هامشيين أو حتى غير مقبولين. كما أن رسالة الجامعات العامة يمكن أن تختلف كثيراً من ولاية إلى أخرى. وعلى سبيل المثال، فإن حرم كليات جامعة كاليفورنيا مخصصة لأول 12 بالمئة من الطلبة المتفوقين على صفوفهم. ثم إن سياسة القبول التي وضعها أوصياء جامعة ولاية إنديانا تتطلب قبول النصف الأول من جميع خريجي الصفوف الثانوية المقيمين في الولاية. وكانت جامعة كانساس في أحد الأوقات تطلب قبول خريجي الثانويات من ولاية كانساس. وفي كل واحد من هذه السياقات، فإن تعزيز النوعية يعني أشياء شديدة الاختلاف.

فإذا كان لدى حرم جامعة طلبة أكثر من اللازم، فإن اعتماده لنزعة أكثر انتقائية لقبول طلبة أقل قد يكون طريقة سهلة نسبياً لتعزيز جودة النوعية. ولسوء الحظ فإن تحسين النوعية نادراً ما يكون بهذه البساطة. فقد عملت مستشاراً في بعض الجامعات العامة حيث كان الطلبة غير المقيمين، الذين يدفعون معدلات أجور تعليم أعلى بكثير،

يملكون بصورة عامة استعداداً أكاديمياً أقل من استعداد الطلبة المقيمين. وفي هذه الحالة، فإن اعتماد نزعة أكثر انتقائية قد ينتج عنه نقص في العائدات التعليمية. وفي جامعات أخرى كان الطلبة الخارجيون هم الأقوى، وفي هذه الحالات فإن زيادة عدد الطلبة غير المقيمين يمكن أن يعزز كلاً من عائدات التعليم والمؤشرات التقليدية للنوعية على حد سواء.

وهناك مجموعات مماثلة من القضايا ترتبط بزيادة نسبة الطلبة الملونين في الجامعات العامة. ذلك أن الخصائص السكانية لقاعدة الأهالي لها تأثير قوي على النسبة المئوية للطلبة الملونين المسجلين في أي جامعة عامة. وعلى سبيل المثال، فإن هوسلر وسانت جون (1995) وجدا أنه بين الجامعات والكليات العامة الإقليمية السوداء تاريخياً في الجنوب الشرقي كانت نسبة الطلبة الأمريكيين الأفارقة في المقاطعات المجاورة هي التي تقرر نسبة الأمريكيين الأفارقة المسجلين في هذه المؤسسات الإقليمية. وبالمثل، فإن نسبة الطلبة أبناء الأقليات الملتحقين في الجامعات العامة القيادية من أكبر عشر جامعات تقرب كثيراً من النسبة المئوية الشاملة للمواطنين الملونين في الولاية التي تقع فيها الجامعة (هوسلر 1999)، ولذا فإن تسليط تأكيد أكبر على زيادة عدد الطلبة الملتحقين من ولايات أخرى قد يتضارب مع الجهود المبذولة لزيادة تنوع الطلبة. وهذا صحيح على وجه الخصوص عندما تكون الجامعة قد بلغت الحد الأقصى لطاقتها الاستيعابية الإجمالية للالتحاق أو اقتربت من هذا الحد.

وبرغم أن تكافؤ الفرص يظل جزءاً من الروح الأمريكية، وهدفاً كثيراً ما تعلنه السياسة العامة، فإن هذا الهدف لم يتحقق بعد. فلسوء الحظ لا يزال علماء الاجتماع يجدون علاقة إحصائية إيجابية بين حالة الأقلية، والحالة الاجتماعية -الاقتصادية الأدنى. كما أنه صحيح أيضاً أن الحالة الاجتماعية- الاقتصادية الأدنى مترابطة مع العلامات الأدنى للاختبار الموحد القياس ومؤشرات النجاح الأخرى في المدارس الابتدائية والثانوية (رايخ 2000).

وهذه الحقائق قد تزيد الصعوبة التي تتعرض لها الكليات والجامعات في تحقيق أهدافها المزدوجة في إحداث تنويع أكبر ورفع مستويات جودة النوعية، وخاصة إذا استخدمت الاختبارات الموحدة مقياساً أولياً للنوعية الأكاديمية. وإن غرض هذا الفصل ليس انتقاد استعمال الاختبارات الموحدة ولا المصادقة عليها، بل هو إبراز مدى تأكيد الجامعات الخاصة والعامة على علامات الاختبار في قرارات القبول وكيف أن ذلك يعرض الطلبة ذوي الدخل المنخفض للحرمان. ومثل هذه السياسات يمكن أن تستبعد عدداً كبيراً غير متناسب من الطلبة الملونين. وهكذا فإن مقاييس القبول يمكن أن تؤثر أيضاً على قدرة الجامعة العامة على التنويع في تسجيلاتها. وبالإضافة إلى ذلك فإن حقيقة أن الطلبة الملونين هم الأكثر احتمالاً لأن يكونوا من أبناء العائلات المنخفضة الدخل معناها أن برامج المساعدات الاتحادية، ومساعدات الولايات والمساعدات المالية المبنية على أساس الحرم الجامعي ستكون أدوات مهمة لتعزيز التنوع. وسوف أعود إلى هذه القضية فيما بعد في هذا الفصل.

وفي نموذج السوق السائد في التعليم العالي في الولايات المتحدة، فإن هناك بحثاً شديداً عن الطلبة الملونين والطلبة ذوي القدرة العالية، وتتنافس عليهم جامعات كلا القطاعين العام والخاص. فالمساعدة المالية القائمة على أساس الحرم الجامعي أصبحت جوهرية في جهود اجتذاب هاتين الفئتين من الطلبة. كما صارت المساعدة المذكورة جزءاً متكاملاً من الاقتصاد الجديد في الجامعات العامة.

غير أن استخدام المساعدة القائمة على أساس الحرم الجامعي لتعزيز الجودة والتنوع يثير مجموعة معقدة من القضايا. فهناك دعاوى اتحادية ودعاوى في الولايات أقيمت لتحدي قانونية استخدام سياسات مساعدة مالية تفضيلية لزيادة تنويع الطلبة. كما أن استخدام المساعدة المالية لمكافأة الموهبة الأكاديمية يثير خلافات جدلية في كثير من الجامعات العامة. ومن الناحية التاريخية، فإن معظم الجامعات العامة قد تأسست لخدمة مواطني الولايات ولإعطاء وصول لغير القادرين على دفع أجور الدوام في الكليات والجامعات الخاصة. ونظراً لأن الطلبة ذوي القدرة العالية من المرجح أن يكونوا من أبناء

الأسر الميسورة اقتصادياً، فإن تقديم مساعدة غير قائمة على أساس الحاجة لهؤلاء الطلبة يتناقض مع الروح التأسيسية لكثير من الجماعات العامة. ومما يعادل ذلك في الأهمية أن المساعدة المبنية على أساس الحرم الجامعي كثيراً ما تأتي من عائدات أجور التدريس العامة، مما يضع هذه الأهداف في حالة توتر مع هدف زيادة العائدات. فكلما زاد استثمار عائدات التعليم والعائدات المالية العامة في المساعدة المبنية على أساس الحرم الجامعي تناقص ما هو متوافر من عائدات أجور التعليم الصافية.

استخدام مساعدة الحرم الجامعي المالية لتحقيق أهداف الالتحاق

إن الزعم بأن كل الجامعات الخاصة لديها أوقاف كبيرة تقدم منها مساعدات مبنية على أساس الحرم الجامعي ليس سوى أسطورة. غير أن من المرجح أنها تعزل جانباً كميات كبيرة من أوقافها وتخصصها لزمالات في الحرم الجامعي أكثر مما تفعل الجامعات العامة. وإن تحليل البيانات من خلاصة الإحصائيات التعليمية لعام 2001 يكشف أنه فيما بين العامين الدراسيين 1980-1981 و1996-1997 كانت الجامعة العامة في المعدل المتوسط تخصص ما يقرب من 4.3 بالمئة من ميزانيتها للزمالات والمساعدات المالية. في هذه المدة المبنية ذاتها كانت الجامعات الخاصة تخصص لذلك 11.4 بالمئة من ميزانياتها. وسواء أكانت الزمالات ممولة من عائدات التعليم ومن الأموال العامة أم من الأوقاف، فإن هذه قضية مهمة في الاقتصاد الجديد للجامعات العامة. فالزمالات التي تمولها عائدات التعليم والأموال العامة هي في جوهرها حسم مقتطع من أجور التعليم. ومعنى هذا أن أي جامعة تستخدم عائداتها التعليمية ومصادر أموالها العامة لدفع زمالات سيكون لديها دولارات أقل لتدفع منها رواتب الأساتذة والموظفين، ولصيانة المباني، أو لتقديم خدمات دعم للطلبة. فتعزيز تنويع الطلبة أو جودة نوعيتهم قد يكون هدفاً مهماً. ولكن استخدام دولارات الحرم الجامعي يعني دوماً سحب دولارات من أولويات مهمة أخرى في الحرم.

غير أن السنوات الأخيرة قد شهدت بدء حدوث تحولات مهمة في السياسة في مؤسسات القطاع العام. فالمسح العام لسياسات المساعدة المالية للطلبة الجدد لعام 2001

(الرابطة الوطنية لإداريي المساعدة المالية للطلبة ومجلس الكليات 2001) يوثق الزيادة في المساعدة المالية على أساس الجدارة، المولة في الحرم في الكليات والجامعات العامة. وهذه المساعدة القائمة على أساس الجدارة تأتي حتماً على حساب المساعدة القائمة على أساس الحاجة وهذا صحيح حتى إذا كان الحرم يزيد أيضاً أموال المساعدات القائمة على أساس الحاجة. ولا يمكن تحويل أموال الحرم إلى مساعدات على أساس الجدارة بدون الانتقاص من الإنصاف، والوصول، وعلى الأغلب من أهداف الالتحاق المتجه إلى التنويع، إلا إذا كان لدى الجامعات أموال تكفي للتلبية الكاملة لكل الحاجات غير الملباة للطلبة الجدد. غير أن المسح الذي أجري عام 2001، يشير إلى أن من المرجح أن الجامعات العامة قد زادت المساعدة غير المبنية على أساس الحاجة، وليس المساعدة المبنية على أساس الحاجة. وهذه النقطة تؤكد المأزق الذي تواجهه الجامعات العامة عندما تحاول أن تصل إلى عدد الطلاب الملتحقين إلى الوضع الأمثل لتحقيق أهداف عائدات أجور التعليم الموسعة، والتنوع، والجودة، والوصول المتساوي لجميع سكان الولاية. وعلى الرغم من الزيادة السريعة في أجور التعليم في الجامعات العامة والقبول المتنامي لمفهوم الأجور العالية – المساعدة العالية في القطاع العام، يظهر أن كثيراً من المؤسسات العامة لم تخصص كميات مهمة من المساعدة القائمة على أساس الحرم للطلبة المحتاجين مالياً؛ وقد يكون سبب ذلك هو الأجور المنخفضة تاريخياً في الجامعات العامة؛ فهي لم تدرك بعد الحاجة إلى تخصيص كميات مهمة من المال للمساعدات المالية المبنية على أساس الحاجة. وهذه الاتجاهات تثير أسئلة صعبة تتصل بمهمة الجامعات العامة، وظروفها المتغيرة، واقتصادها الجديد.

كما أن الاستخدام المتنامي للمنح الدراسية التي يمولها الحرم في المؤسسات العامة يثير مجموعة معقدة من القضايا. فلمدة عقدين من الزمن كان الباحثون في السياسة يقترحون أن صناع السياسة في الولايات يمكنهم أن يستخدموا الأموال العامة بصورة أكثر فاعلية وإنصافاً عن طريق ترك مستوى الأجور يرتفع في المؤسسات العامة، واستثمار المزيد من دولارات الولايات في برامج مساعدات مالية مبنية على أساس الحاجة في

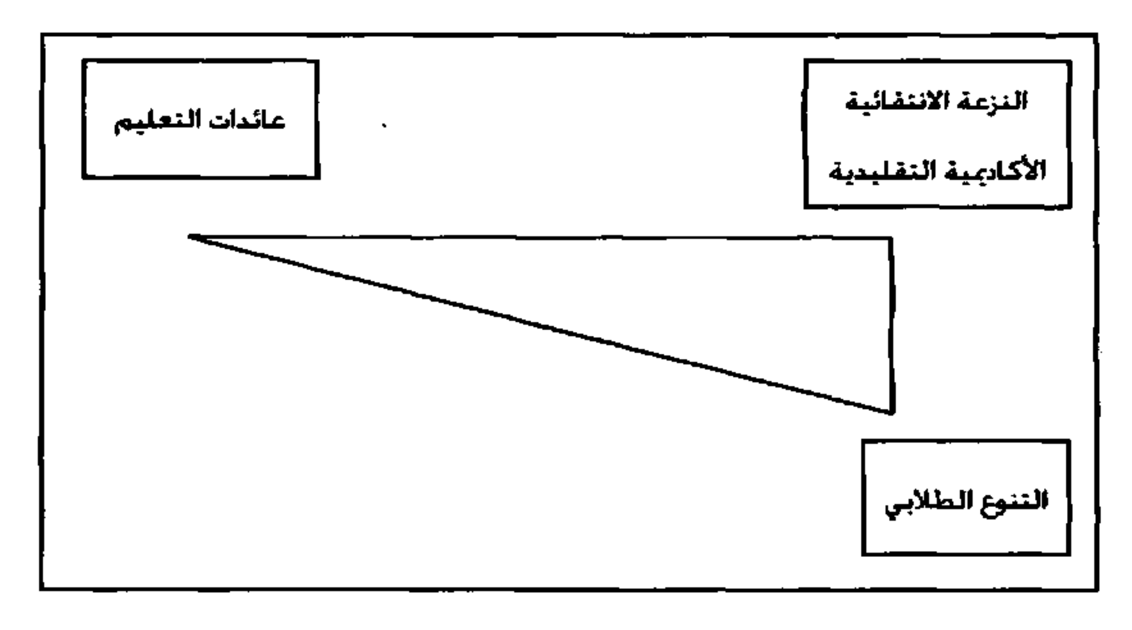
الولايات (هيرن ولونفانكر 1985). أما اقتراحات نماذج الأجور العالية - المساعدة المالية في القطاع العام فقد ولّدت كثيراً من الجدل والمناقشة، ولكن لم يكن هناك عدد يذكر من الولايات أو الأنظمة العامة التي اتبعت خيار السياسة هذا.

غير أن الوضع مختلف نسبياً على الأقل فيما يخص المنح الدراسية الوقفية. ويمكن المجادلة بأن جمع الأموال الوقفية للمنح الدراسية فيه تكاليف فرص بالفعل؛ لأن محترفي التطوير قد يتمكنون بدونها من إقناع المانحين بتقديم أموال من أجل المباني، وكراسي الأساتذة الوقفية، أو أغراض مهمة أخرى. ومع ذلك فإنه عند تخصيص وقف لزمالة ما، فإن هناك فوائد واضحة للجامعات في منح مثل هذه المنح الدراسية؛ لأنهم لا يستطيعون تجميع العائدات من زمالة وقفية إلا إذا تم منحها. ومن هنا فإن كل زمالة وقفية تساعد على تعزيز الجودة أو التنويع تساعد على زيادة عائدات التعليم الصافية وتحقق أهدافاً جامعية مهمة أخرى (كالإنصاف والوصول). ومن الناحية التقليدية فإن الجامعات العامة لم يكن لديها عدد كبير من الزمالات الوقفية. غير أنه في السنوات الأخيرة، فإن جامعات عامة كثيرة قد جعلت جمع الأموال للزمالات الدراسية جزءاً مهماً من حملتها لجمع المال. وعلى سبيل المثال، فإن جامعة ولاية أوهايو قد أكملت مؤخراً حملة لجمع أوقاف قيمتها مليار دولار. وكان جزء كبير من هذه الحملة مخصصاً لمنح دراسية للطلبة الجدد (غانلي 1998، ص A58). إن الزمالات الوقفية وحدها هي التي تمكن الجامعات العامة من تجنب الاختيار بين تحسين عائدات أجورها إلى الحد الأمثل أو الكفاح من أجل أفضل وضع ممكن للتنويع، والنزعة الانتقائية الأكاديمية.

فرز الأولويات المتنافسة

إن اقتصاد الجامعات العامة الجديد قد أنتج تشجيعاً كبيراً لالتحاق الطلبة من أجل تعزيز العائدات، والتنويع، والجودة. وبالنسبة لكثير من الجامعات العامة، هناك تكاليف وتعويضات مرتبطة بمتابعة أي واحد من هذه الأهداف. وبالنسبة لكبار الإداريين في الجامعات العامة، فإن التحدي هو البتّ في الطريقة التي يريدون أن يوازنوا بها بين هذه الأهداف المتنافسة. والشكل 8-1 يضع هذه الأهداف الثلاثة عند ثلاث نقاط هي رؤوس مثلث. وبالنسبة لإداريي الجامعة فإن أهدافهم، وتطلعاتهم، وخططهم ترغمهم أن يمسكوا

على نحو متوتر بهذه الأهداف كلها في الوقت نفسه. فنظراً للتكاليف المرتبطة باجتذاب هيئة طلابية أكثر تنوعاً، أو التمسك بنزعة أكاديمية أكبر نحو الانتقاء (إذا استخدمت مقاييس الجودة التقليدية)، فإن متابعة أي من هذين الهدفين يحتمل أن تترك أثراً ضاراً على عائدات التعليم الصافية. وكما توحي المسافة عند رؤوس المثلث، فإنه كلما زاد اقتراب الجامعة العامة بحركتها بشكل حصري من المقاييس التقليدية للجودة الأكاديمية والتنويع، تزداد المسافة بعداً عن النقطة المرتبطة بأجور التعليم الصافية. وبالنسبة لمعظم الجامعات العامة، فإنه كلما زاد تركيزها لعائدات التعليم الصافية زادت صعوبة تحقيقها لأهدافها في الجودة والتنويع. إن متابعة النزعة الانتقائية الأكاديمية أو التنويع ليسا هدفين متنافيين يستبعد كلٌ منهما الآخر بصورة متبادلة. ولكنهما لا يمثلان الأهداف نفسها، خاصة عند استعمال المؤشرات التقليدية (مثل علامات الاختبار الموحدة) لكونها المعيار الأولي لجودة النوعية الأكاديمية. ولسوء الحظ فإننا كأمة لم نحقق بعد أهداف الإنصاف المجتمعي التي نتابعها؛ ونظراً لأن عدداً غير متناسب من طلبة الأقليات هم من أسر منخفضة الدخل، فإن عدداً غير متناسب من الطلبة الملونين ينخفض احتمال حصولهم على علامات جيدة حسب المؤشرات التقليدية لجودة النوعية الأكاديمية.



الشكل 8-1: موازنة الأهداف المتنافسة في التحاق الطلبة

وتحاول معظم الجامعات أن تحقق العائدات، والتنويع، والجودة في وقت واحد وهكذا فبدلاً من التحرك بشكل حصري على طول محيط المثلث نحو أي واحد من الأهداف، يعمل إداريو الجامعات ضمن المثلث من الداخل في محاولة للعثور على أفضل موقع لتحقيق الكفاية في الأهداف الثلاثة كلها في الوقت نفسه: عائدات التعليم، والتنوع، والجودة. وأنا أتعمد استخدام مصطلح هيرب سيمون (1997) تحقيق الكفاية، لأنه ليست هناك جامعة قادرة على الوصول إلى أهدافها المثالية في كل واحد من هذه المجالات. وفي آخر الأمر تضطر الجامعات إلى القبول بصفة «جيد بدرجة كافية». غير أنه حسب تجربتي، فإن كثيراً من الجامعات تنقصها بيئة المعلومات والقدرة التحليلية على الفهم الكامل لكيفية الوصول إلى الوضع الأمثل بالنسبة لأهدافها في المجالات الثلاثة كلها. فالاقتصاد الجديد للجامعات العامة يتطلب علاقات عمل وثيقة بين كبار موظفي الالتحاق والموظفين الماليين الرئيسيين، وتشغيلاً قوياً للبحوث المؤسسية.

وبما أن الجامعات العامة قد بدأت باستخدام العائدات التعليمية والأموال العامة لتمويل زمالات الحرم الجامعي، فإن ذلك يتطلب مزيداً من التنسيق بين إدارة الالتحاق والمكاتب المالية. وإن الأسئلة الآتية تصبح جزءاً مهماً من خطاب الحرم الجامعي في الاقتصاد الجديد:

1- ما هي كمية الأموال التي ستكون متاحة لمنح الحرم الجامعي الدراسية؟

2- ما هو نوع المردود من الاستثمار على شكل عائدات تعليمية الذي يستطيع الحرم أن يتوقعه؟

3- ماذا يستطيع الحرم أن يتوقع فيما يتعلق بمؤشرات الجودة والتنوع في كل صف داخل جديد؟

الجدول 8-1 أثر منح الجدارة الدراسية على الطلبة أبناء الولايات من خلال المحاكاة

الخصم المقترح/ المجموعة	$1000	$2000	$4500	$6000
علامات SAT	1250-1100	1300-1251	1450-1301	1451 وما فوق
قبل تغيرات المنح				
الحصيلة	%28.7	%26.4	%18.5	%9.7
المقبولون في المجموعة	1198	1325	324	279
الداخلون في المجموعة	344	350	60	27
عائدات التعليم الصافية	4037	3705	579	258
بعد تغيرات المنح				
تشبيه حالات الدخول	354 إلى 356	350 إلى 359	67 إلى 68	39 إلى 40
تغير الدخول[1]	10 إلى 12	8 إلى 9	7 إلى 8	13 إلى 12
نسبة التغير المئوية	صفر	1.4 إلى 1.1	15 إلى 13.3	48.1 إلى 44.4
تشبيه العائدات التعليمية (بالألوف)	4026	3723 إلى 3713	547 إلى 538	264 إلى 257
تغير العائدات التعليمية الصافية (بالألوف)	-11	18 إلى 7	33- إلى 41-	6 إلى-1
التغير في تطوير دراسات صافي العائدات التعليمية (بالألوف)	1	1	1	1
التغير في صافي العائدات التعليمية لكل داخل (بالألوف)	صفر	1 إلى صفر	5- إلى-6	2 إلى صفر
التغير في SAT للصف	صفر	1 -	2 إلى- 6	5- إلى 0.8
التغير في مرتبة HS للصف	صفر	صفر	صفر إلى 1	1.6 إلى1.5
معدل المنح القديمة[2]	1234	2383	3319	3429
معدل المنح الجديدة[3]	1267	2482	3826 إلى 3829	5049 إلى 5025
إجمالي الإنفاق: المنح المقترحة (بالألوف)	436	88 إلى 879	819	348 إلى 344

(1) تغير الدخول= التغير في عدد الطلبة الملتحقين.

(2) معدل المنح القديمة= معدل المنح المعطاة لطلبة متماثلين في النسب المنصرمة.

(3) معدل المنح الجديدة= معدل المنح المعطاة عن السنة القادمة.

وقد أدى التركيز على هذه الأسئلة أيضاً إلى تبني طرق للمساعدة المالية استُخدِمَت أولاً في الكليات والجامعات الخاصة للبتّ في تأثير زمالات الحرم الجامعي على قرارات الطلبة بالالتحاق. أما الجامعات العامة، فهي تستخدم موظفيها الخاصين بها في مجال البحوث المؤسسية، أو تستأجر مستشارين، لاستخدام سلسلة متنامية من التقنيات الإحصائية لحساب تأثيرات الزمالات على قرارات الطلبة بالالتحاق التي كثيراً ما تقاس بحسب الحصيلة (عدد الطلاب المقبولين من بين مجموع خريجي الثانويات ذوي المصلحة وموضع الاهتمام). وتُستَخدَم هذه النماذج نفسها أيضاً لحساب تأثير المساعدات المالية في الحرم الجامعي على عائدات التعليم الصافية. ويوضح الجدول 8-1 نوع البيانات التي يمكن إنتاجها بالربط بين التخطيط للتسجيل، والتخطيط المالي، ومهمات البحوث المؤسسية. وهذا الجدول يساعد صناع السياسة على تقدير تأثير الزمالات المستهدفة على فئات محددة من السكان.

ويركز المثال في الجدول 8-1 على زمالات الجدارة للطلبة ذوي القدرة العالية. فهو يمكّن صناع القرار من الاضطلاع بشكل من أشكال التحليل التعويضي. فالرئيس الذي يتطلع إلى رفع سوية الهيئة الطلابية يمكنه أن يسأل: «ما هو نوع منح الزمالات المطلوبة لزيادة عدد الطلبة المسجلين من الحاصلين على علامات SAT أكثر من 1450$». كما أن المثال يمكّن الموظف المالي الرئيسي من تذكير صناع السياسة الآخرين بأن زيادة نفقات المساعدة المالية سوف تقلل الدولارات المتاحة لزيادة الرواتب بنسبة 0.5 بالمئة. وهذا النوع من التحليل يمكن أن يساعد في تشكيل الخطاب حول أهداف التسجيل «الثلاثة الكبيرة» في الاقتصاد الجديد للجامعات العامة: عائدات التعليم الصافية، والتنوع، والجودة. وقد تكون له قيمة هائلة جداً في المساعدة على تشكيل أهداف تسجيل واقعية وعائدات تحقق الكفاية. ويمكن أن يساعد أيضاً على تجنب وضع أهداف حمقاء وغير واقعية.

وفي النهاية، فإن هذا النوع من التحليل يعيدنا إلى نظرية بوين عن العائدات (1980). فالكليات والجامعات تجمع كل الأموال التي تقدر عليها وتصرف كل الأموال التي تجمعها

على بحث لا يتوقف عن السلطة، والنفوذ، والامتياز. وإن نجاح جامعة عامة في تحقيق هذه الأهداف سيكون له تأثير على ينبوع عائداتها وعلى قدرتها على تجميع السلطة، أو النفوذ المؤثر، أو الامتياز. وليست هذه هي الموارد الوحيدة المهمة في الاقتصاد الجديد الذي تعمل في سياقه الجامعات، ولكنها أصبحت موارد شديدة الأهمية لكثير من الجامعات العامة.

ملاحظة:

1- إن عبارة العائدات التعليمية الصافية تستخدم عادة ضمن سياق رسوم تعليم الطلبة الجدد والمساعدات المالية المبنية على أساس الحرم الجامعي. ويتم حساب هذه العائدات بطرح جميع المساعدات المالية في الحرم الجامعي الممولة من عائدات الأموال العامة من المجموع الكلي لدولارات التعليم المستمدة من الطلبة الدافعين للرسوم. وإن النسبة المئوية من إجمالي عائدات التعليم المخصصة للمساعدات المالية المبنية على أساس الحرم الجامعي من الأموال العامة كثيراً ما يشار إليها بعبارة معدل حسم المساعدة المالية.



المراجع

هوارد بوين (1980): كلفة التعليم العالي: كم تصرف الكليات والجامعات على كل طالب وكم يجب عليها أن تصرف؟ (سان فرانسيسكو -جوزيه- باص).

تاريخ التعليم العالي (2002): التقويم: متوافر على الخط في موقع: chronicle.com/ weekly/almanac/2001/nation/0103102.htm.

بورتون ر. كلارك 1998: خلق جامعات مبادرة: الطرق التنظيمية للتحول (أكسفورد - المملكة المتحدة، مطبعة برغامون).

سوزان غانلي 1998: «التطورات في ست حملات رأسمالية»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 45، العدد (9): A58.

لورانس آ. غلاديو وتوماس ر. وولانين 1976: الكونغرس والكليات: السياسة الوطنية للتعليم العالي (لكسنغتون - مونتانا: د. ك. هيث).

ستيفن و. غرابوسكي 1981: التسويق في التعليم العالي AAHE/ERIC تقرير التعليم العالي رقم 5 (واشنطن - مقاطعة كولومبيا: الرابطة الأمريكية للتعليم العالي).

ساره هابل وجيفري سيلينغو 2001: «بالنسبة للكليات العامة: انتهى عقد من ميزانيات الولايات السخية» مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 47، العدد (32): A10.

جيمس ك. هيرن وديفيد لونفانكر 1985: «تأثير التسجيل على سياسات التسعير البديلة للتعليم ما بعد الثانوي»، مجلة التعليم العالي، المجلد 56، ص 735-750.

دون هوسلر 1999: تقرير إلى الأوصياء عن تسجيل الطلبة أبناء الأقليات في جامعة إنديانا (بلومنغتون: جامعة إنديانا).

د. هوسلر وآ. م. فولي 1996: «تقليل الضجة في عملية اختيار الكلية: استعمال كراسات الكليات التوجيهية والمراتب»، في تقرير: تقويم كراسات التوجيه وتصنيف مراتب الكليات: اتجاهات جديدة في التعليم العالي، رقم 88، تحرير ر. دان واليري ومارشا ك. موس (سان فرانسيسكو: جوسي باص).

دون هوسلر وإدوارد ب. سانت جون 1995: تحليل للعوامل المؤثرة على خيارات الطلبة في الكليات والجامعات السوداء تاريخياً: ثلاث دراسات للعوامل الخارجية والداخلية المؤثرة على تسجيلات البيض: أعدت لجامعة آلاباما، مكتب المستشار.

هارولد آ. هوفي 1999: إنفاق الولايات على التعليم العالي في العقد الآتي: معركة الإبقاء على الدعم: المركز الوطني للسياسة العامة والتعليم العالي 99#-3 (سان خوزيه - كاليفورنيا).

آدور ماس - كوليل، ومايكل د. ونستون، وجيري ب. غرين 1995: نظرية الاقتصاد الصغير (مطبعة جامعة أكسفورد)

باتريشيا م. مكدونو وأنطوني ليسينغ آنطونيو، وماري بث والبول، وليونور إكزوتشيتل بيريز 1998: «مراتب الكليات: دمقرطة المعرفة لمن؟»، مجلة بحوث في التعليم العالي: المجلد 39، العدد (5)، ص 513-538.

ريتشارد مورغان 2002: «الطلبة يستعدون لتحمل زيادة كبيرة في أجور التعليم»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 48، العدد (25) A26، متوافر على الخط في موقع chronicle.com

فرانك نيومان ولاراك. كورتييه 2001: «حلبة المنافسة الجديدة: قوى السوق تهاجم الأكاديمية»، تشينج ماغازين (مجلة التغيير) (عدد أيلول - سبتمبر / تشرين الأول/ أكتوبر).

الرابطة الوطنية لإداريي المساعدة المالية للطلبة ومجلس الكليات 2001: استعراض لسياسات المساعدة المالية للطلبة الجدد: الممارسات والإجراءات 2001 (واشنطن - مقاطعة كولومبيا): المؤلفون.

المركز الوطني للسياسة العامة والتعليم العالي 2002: «خسارة الأرضية: تقرير عن الحالة الوطنية حول إمكانية دفع تكليف التعليم العالي الأمريكي» (سان خوزيه – كاليفورنيا).

د. م. بريست، وو. آ. بيكر، ود. هوسلر، وآ. ب. سانت جون، محررون 2002: أنظمة الميزانيات المبنية على الحوافز في الجامعات العامة (نورثهامبتون – مونتانا: إدوارد إلغار).

برايان بوسر 2002: «التعليم العالي، والسوق الآخذة بالظهور، والصالح العام». في كتاب: اقتصاد المعرفة والتعليم ما بعد الثانوي، تحرير ب. غراهام ونيفزر ستاسي (واشنطن – مقاطعة كولومبيا: مطبعة الأكاديمية الوطنية).

روبرت رايخ 2000: «كيف تزيد الكليات الانتقائية عدم المساواة»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 47، العدد (3) B7.

برايان م. روهرتي 1997: «ثمن المقاومة السلبية في تمويل التعليم العالي»، في كتاب: التمويل العام والخاص للتعليم العالي: تشكيل السياسة للمستقبل، تحرير ب. كالاهان وج. فيني، وك. براكو وو. دويل (فينيكس – آريزونا: مجلس التعليم الأمريكي ومطبعة أوريكس).

فردريك رودولف 1962: الكلية والجامعة الأمريكية: تاريخ (نيويورك: دار نشر فنتج بوكس).

إدوارد ب. سانت جون 2003: إعادة تمويل حلم الكلية: الوصول، وتكافؤ الفرص، والعدالة لدافعي الضرائب (بالتيمور: مطبعة جامعة جونز هوبكنز).

إدوارد ب. سانت جون وآدا سيمونز 2001: المؤشرات المالية لمؤسسات التعليم العالي: إنديانا، والولايات المعادلة لها، والأمة (بلومنغتون – مركز إنديانا للسياسة التعليمية).

هربرت آ. سيمونز 1997: السلوك الإداري: دراسة لعمليات اتخاذ القرار في المنظمات الإدارية، الطبعة الرابعة (نيويورك - فري بريس)

شيلا سلوتر ولاري ل. ليزلي 1997: الرأسمالية الأكاديمية: السياسة، والسياسات، والجامعة المبادرة (بالتيمور - مطبعة جامعة جونز هوبكنز).

توماس سنايدر وشارلين م. هوفمان 2002: خلاصة الإحصائيات التعليمية لعام 2001، المركز الوطني للإحصائيات التعليمية - 2002، ص 130 (واشنطن - مقاطعة كولومبيا: المركز الوطني للإحصائيات التعليمية).

جون ثيلين 1982: التعليم العالي وماضيه المفيد: التاريخ التطبيقي في البحث والتخطيط (كمبريدج - ماساشوسيتس: شركة شينكمان للطباعة والنشر).

وزارة التربية الأمريكية 2002: «نظام البيانات المتكامل للتعليم ما بعد الثانوي»: نظام تحليل النظراء لعام 2002، متوافر على الخط في الموقع: nces.ed.gov/ .ipedspas

ديفيد ويلان 2002 «الكليات الأمريكية تجمع 24 مليار دولار في العام الدراسي 2000-2001»، مجلة تاريخ العمل الخيري الإنساني، المجلد 14، العدد (12): ص 12-13 موجودة على الخط في موقع: philanthropy.com/premium/articles/v14/112/ .htm.12003601

الفصل التاسع

إعادة بناء المسوغات للتمويل الحكومي
دراسة حالة

بقلم: ماري لويز تراميل

إن دعم الولايات للتعليم العالي قد تآكل كثيراً، وخاصة فيما يتعلق بتقديم الدعم المباشر للمؤسسات. فأثناء العقدين الأخيرين تقلصت حصة دافع الضرائب من تكاليف التعليم العالي من أكثر من 80 بالمئة عام 1980 إلى أقل من 70 بالمئة في عام 2000 (سانت جون 1994، 2003). وقد جادل المدافعون عن التمويل العام بأن المردودات الاقتصادية تقدم أساساً منطقياً كافياً للاستثمار العام (مثل هنيمان وبرون 1996)، ولكن التعليم العالي يستمر في التعرض لمصاعب في إقناع الآخرين بضرورة التمويل العام. غير أنه بالرغم من الهبوط في دعم الولايات للكليات العامة (أي تقديم العون للمؤسسات)، فقد صار العلم والتكنولوجيا هدفين للاستثمار في بعض الولايات.

وفي هذا السياق، فإن من المهم تفحص الجهود الناجحة لاستخدامها كحجة لصالح التمويل العام لشراكة بين القطاعين العام والخاص والبحث العلمي المبني على أسس منطقية للتنمية الاقتصادية. ويقدم هذا الفصل دراسة حالة للأساس المنطقي الذي طوره المدافعون عن التعليم العالي في جهودهم في أوائل الثمانينيات لممارسة ضغط لمصلحة صندوق لويزيانا لدعم جودة التعليم، وهو برنامج في الولاية يستخدم عائدات إنتاج النفط والغاز للبحث العلمي الهادف إلى تعزيز التنمية الاقتصادية. وبعد تقديم خلفية لتحديد موقع الحالة، ووصف الطرق المستخدَمة، فإن تحليل الحالة يتفحص الطرق التي أعيدت بها صياغة سياق الأساس المنطقي لرأس المال البشري في عملية الضغط المصلحي في لويزيانا. كما يتم النظر في التبعات.

الخلفية

تتفحص دراسة الحالة هذه الصياغة الأولية لمراحل اعتماد لائحة مجلس الشيوخ رقم 105 في الجلسة العادية النظامية لمجلس لويزيانا التشريعي عام 1985، التي أوجدت صندوق لويزيانا للوصاية على جودة نوعية التعليم (وهو صندوق وصاية دائم) وصندوق لويزيانا لدعم سويّة التعليم. وقد نص التشريع الذي اعتمد هذا الصندوق الأخير على حماية سبعمئة مليون دولار متقطعة كوديعة من عائدات ضرائب النفط، وهي أكبر كسب ضريبي مفاجئ في تاريخ الولاية، للأغراض التعليمية. وقد جسدت المناقشة توترات تاريخية بين المجموعة الشعبوية المسيطرة التي تمثل المصالح العمالية والزراعية وغيرها من المصالح الريفية في هذا التشريع وبين الفئة الفرعية شبه المسيطرة والإصلاحية التي تمثل مصالح التعليم العالي، والأعمال التجارية، وقادة الشركات في قضايا الإدارة المالية والسياسة التعليمية في الولاية.

وبالنسبة لمؤسسات التعليم العالي؛ فإن برنامج صندوق لويزيانا لدعم سويّة التعليم قد أنشأ سياسة علمية واقعية في الولاية على غرار جدول أعمال المؤسسة الوطنية العلمية للأبحاث العلمية والهندسية وتوسيع التعليم. كما أوجد مصدراً آخر في الولاية لتمويل التعليم العالي، وخاصة من أجل مؤسسات البحث الأقدر على المنافسة في الولاية. وهكذا فإن خلق البرنامج مثل نقطة ابتعاد في مسار سياسة التعليم في ولاية ذات تاريخ طويل راسخ في حرمان التعليم العالي من التمويل الكافي. ولتحديد موقع هذه الحالة، نفحص سياق سياسة تمويل التعليم العالي على المستوى الوطني، وعلى مستوى الولايات في أوائل الثمانينيات، عندما قدمت اللائحة الجديدة وكذلك سياق السياسة المتغيرة التي كان بناء ائتلاف فيها يبدو ممكناً.

السياق الوطني

مع ضخ تمويل اتحادي في الجامعات أثناء الحرب الباردة في أعقاب الحرب العالمية الثانية، فإن تأثير القطاع الصناعي الخاص قد اقتلعته وحلت محله مصالح الحكومة الاتحادية، وخاصة من أجل الدفاع الوطني (نوبل 1991). وإن سياسات المؤسسة الوطنية

العلمية، التي أوجدت عام 1950 ووكالات البحوث الأخرى التي تأسست بعد ذلك، قد وضعت جدول أعمال للجامعات كي تركز على البحث الأساسي، تاركة البحث التطبيقي والتطويري لمصلحة وأهمية القطاع الصناعي (كلينمان 1995).

إن تقلص القدرة الأمريكية على المنافسة الاقتصادية في السوق العالمية قد عجل بتحول في رد فعل إدارة الأزمات في ممارسات السياسة الاتحادية وسياسات الولايات. وفي محاولة لتحريض تعاون جامعي في مجال التكنولوجيا من أجل التنمية الاقتصادية، قامت الوكالات الاتحادية على مدى السنوات العشرين الماضية بتمويل برامج أبحاث رئيسية وتطبيقية تعزز الدعم التعاوني من الصناعة ووكالات الولايات. وقدم النظام الاتحادي أيضاً منح مصلحة خاصة («تم تحديدها») إلى الجامعات، وهي منح ظلت تتزايد حتى عام 1993 (حيث وصلت إلى 763 مليون دولار)، ثم بدأت هبوطاً تدريجياً تراكمياً حتى عام 1997 (برينارد وساوثويك 2001).

إن المصادقة على قانون بايه - دول (الخط الخاص 17-965) في عام 1980 الذي يسمح للجامعات بحقها في امتلاك التقنيات التي تطورها بأموال اتحادية قد أتاح تطوير أنشطة نقل التكنولوجيا ذات الأصل الأساسي الجامعي. كما أن تخفيف قيود الترخيص قد حفز حالات الإشراف من قبل الأعمال التجارية. وقد تم أيضاً تحريض وتنشيط الشراكات الجامعية - الصناعية عن طريق حوافز اتحادية أخرى، مثل تمويل مراكز البحوث التعاونية من قبل المؤسسة العلمية الوطنية، وتخفيف قوانين مقاومة التروتسات (أي تجمع الرساميل الضخمة لاحتكار السيطرة على السوق) للسماح للمؤسسات المتنافسة بالتعاون في أبحاث رئيسة، وإحداث تغييرات في المكتب الأمريكي لبراءات الاختراع والعلامات التجارية.

إن إيريك بلوتش المدير السابق للمؤسسة العلمية الوطنية، قد وضع أزمة الأمة الاقتصادية تحديداً في إطار نظرية رأس المال البشري. فقد كان يعتقد أن النقص في العلماء والمهندسين المهرة هو في قلب المشكلة الاقتصادية (بلوتش 1990). غير أنه بعد أن تقاعد من عمله في المؤسسة العلمية الوطنية، كشف تقرير اتحادي أنه كان يصطنع

التقارير عن النقص الحاد في العلماء والمهندسين، ليكسب تمويلاً إضافياً للمؤسسة العلمية الوطنية. (روزنبرغر 1992). وكان بلوتش أيضاً مديراً سابقاً للشركة الدولية لتجارة (الأجهزة الميكانيكية).

وقد ارتفعت أصوات بعض المحافظين الذين أنحوا باللائمة في الأزمة الاقتصادية على فشل النظام التعليمي في إنتاج قوة عمل ماهرة، وفشل الصناعة بالإسراع في جلب تقنية جديدة ذات قدرة على المنافسة وإدخال هذه التكنولوجيا في السوق العالمية. وقد تلقت الممارسات الإدارية في الصناعة وفي النظام التعليمي هجمات خطيرة على كل المستويات كونها أضعف وأقل شأناً من نظيراتها الموجودة في اليابان وأوروبا.

سياق الولايات

في عام 1982-1983 واجهت لويزيانا أسوأ أزمة مالية لها في خمسين عاماً، وهي عجز في ميزانية الولاية قدره ستمئة مليون دولار بسبب تقلص العائدات من اقتطاعات ضرائب النفط والغاز. ففي عام 1981-82 كانت تلك الاقتطاعات تشكل 31.5 بالمئة من مجموع عوائد الضرائب والتراخيص في الولاية. وبحلول عام 1986-87 وهو العام الذي تم فيه اعتماد تشريع صندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم في تعديل دستوري، كانت عوائد اقتطاعات الضرائب قد هبطت إلى 13.3 بالمئة من مجمل عوائد ضرائب الولاية (تقاويم لويزيانا، 1986-1987). فكان ذلك وقتاً مدمراً للولاية ولمؤسسات التعليم العالي العامة فيها، التي عانت من ثمانية اقتطاعات كبرى من تخصيصات الولاية بين عامي 1982 و1986، بخسارة صافية في الميزانية قدرها 80 مليون دولار، وخسارة 500 موقع (مجلس الأوصياء 1986 آ). وعند اقتراح تأسيس صندوق لويزيانا لدعم السويّة التعليمية، كان تمويل لويزيانا لكل طالب يقع في المرتبة الأخيرة في المنطقة الجنوبية الشرقية (مجلس الأوصياء 1986 آ). ففي عام 1981، كانت كليات الولاية وجامعاتها تتلقى تمويلاً بنسبة 97.7 بالمئة من الصيغة (على أساس ساعات تدريس الطلبة)؛ وبحلول عام 1985-86 كان التمويل قد تضاءل إلى 68.8 بالمئة من الصيغة (مجلس الأوصياء 1996)، وظلت الحال كذلك تقريباً في عام 1995[1].

ولقد عانى التمويل العام للتعليم العالي في لويزيانا ليس فقط من الأزمة المالية في مجال النفط والغاز، بل كذلك من آثار الركود الوطني التي أصابت معظم الكليات والجامعات في الولايات المتحدة عام 1982. فأثناء أوائل الثمانينيات، شاركت مؤسسات لويزيانا في حركة شملت مختلف أنحاء البلاد، وقام فيها الإداريون في جامعات البحوث النخبوية البارزة باستخدام عقيدة نظرية رأس المال البشري، التي أعيد بسطها كنظرية اقتصادية، في حججهم الجدلية لصالح التمويل العام. فأشاروا إلى العلاقة بين الاستثمار في التعليم العالي، والإنتاجية الاقتصادية، والقدرة التنافسية العالمية، لإضفاء الصفة الشرعية على مطالبتهم بالدعم الاتحادي ودعم الولايات للبحوث.

وكما يلاحظ سلوتر (1991)، فإن تبنّي الإداريين في الجامعات لنظرية رأس المال البشري غني بالمفارقات والتناقضات. فقد استخدم رؤساء الجامعات حججاً جدلية لصالح التمويل على أساس القدرة، والجدارة، والموهبة، في سعيهم لدعم مؤسسات التعليم العالي من نظام البحوث الوطني. ولكن هذا النظام كان يدعم بشكل أساسي الأبحاث التعليمية للطلبة الجدد، وهكذا فإن الدعم المطلوب كان على الأرجح سيفيد الطلبة الخريجين في الفروع العلمية والهندسية الثقيلة التمويل والمتصلة اتصالاً وثيقاً بجدول أعمال البحث الوطني. وكان هؤلاء الطلبة الخريجون لا يشكلون سوى جزء -ولو أنه الجزء الأغلى- من الطلبة الملتحقين. كما أن بعض الأساتذة الذين جادلوا لصاح الإنصاف والانتقاء في التعليم العالي كانوا على ما يظهر غير واعين بالمفارقة الكامنة في وضع أساس منطقي يقوم على أساس الامتياز البحثي.

وفي أوائل الثمانينيات قام المشرعون في لويزيانا بمتابعة الاتجاهات الوطنية في مجال التعليم بسن مجموعة قوانين لتأسيس برامج للبحوث الأساسية المستهدفة[2] وكراسي الأستاذية الموقوفة عليها. غير أن التفويض كان رمزياً فقط، لأن المشرعين لم يخصصوا تمويلاً للبرامج، إذ إن تمويلها كان يتطلب من الولاية أن تخفض دعمها للخدمات الصحية -وهي الخط الوحيد غير المحمي في الميزانية، عدا التعليم العالي-، أو أن تجمع ضرائب جديدة. وفي أوائل الثمانينيات كانت أكبر مؤسسات البحث في لويزيانا تتلقى تمويلاً اتحادياً

أقل من المعدل الوطني المعطى للبحوث. وكانت تبرعات القطاع الخاص والشركات آخذة في التضاؤل مع هبوط اقتصاد النفط والغاز الضخم والمتماسك في الولاية. فكان إداريو تلك الجامعات متلهفين على كسب مفاجئ من فرض ضرائب لتوسيع مؤسساتهم.

وكانت البنية التحتية للتعليم العالي العام معقدة بوجود مجالس حاكمة وإدارية متعددة لمؤسسات العامة، تشمل نظاماً لحرم ثلاث جامعات سوداء تاريخياً، مسؤولة أمام مجلس الأوصياء. وبالإضافة إلى ذلك، فإن عدة مؤسسات خاصة، بما فيها جامعات الأقليات، كانت جزئياً تحت سلطة مجلس الأوصياء في القضايا المتصلة بالتمويل العام. وكانت هناك سبع عشرة جامعة عامة وخاصة تمنح شهادات تخرج في العلوم والهندسة؛ وكانت سبع جامعات أخرى تحتوي على أقسام تدريس فيها برامج العلوم والهندسة. وكانت الاهتمامات المتنوعة للأنظمة وفي الحرم الجامعي وخاصة في المناطق الريفية، تشكل مواضيع للمناقشة أثناء بحث اللجنة التعليمية في برنامج صندوق لويزيانا لدعم السويّة التعليمية. وقدّر لتلك الاهتمامات فيما بعد أن تؤثر بعمق في تشكيل خطط التنفيذ.

تصنيع مسوغ جديد

حسب تقرير لمجلس الأوصياء في عام 1986، كانت البيانات الاتحادية في عام 1985 تشير إلى أنه بينما كانت مؤسسة التعليم العالي الأمريكية تجمع لتمويل بحوثها ما معدله الوسطي 6.4 بالمئة من الوكالات الاتحادية، كانت مؤسسات لويزيانا تتلقى 35 بالمئة. وكانت بقية التمويلات تأتي من وكالات الولاية المحلية ومن مصادر مؤسسية (مجلس الأوصياء 1986، الملحق الثاني، ص 7). وحسبما ورد في التقرير فإنه من بين مؤسسات الولاية، كان نظام جامعة ولاية لويزيانا، الحاوي على حرمين طبيين، وكلية زراعة، ومؤسسة خاصة كبيرة فيها حرم طبي، يحصل على حصص كبرى من تمويل البحوث في أوائل الثمانينيات. وفي السنة المالية 1983، تلقى حرم نظام جامعة لويزيانا 64 بالمئة من إجمالي تمويل الولاية للبحث والتطوير والتنمية؛ وتلقت أكبر الجامعات الخاصة 23 بالمئة من مجموع أموال البحوث. ومن التمويل الاتحادي حصل حرم نظام جامعة ولاية لويزيانا على 49 بالمئة من الإجمالي، بينما حصل الحرم الخاص على

نحو 32 بالمئة (مجلس الأوصياء 1986 ب). وقد عمل كبار الإداريين في نظام جامعة ولاية لويزيانا علناً على سن قانون صندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم. وعمل كبار الإداريين من الجامعات العامة والخاصة معاً على التخطيط التنفيذي تحت إشراف وتوجيه مجلس الأوصياء في الولاية.

وقدمت الخطة التنفيذية التي وضعها الصندوق المذكور تمويلاً لكل من: (1) الكراسي الوقفية؛ (2) البحوث الأساسية والتطبيقية، وخاصة في مجالات الفروع العلمية ذات الأهمية الاقتصادية للولاية؛ (3) توسيع الفروع والأقسام والوحدات؛ (4) توظيف الزملاء من الخريجين المتفوقين. وكان هناك جدول تمويل أولي مدته اثنا عشر عاماً يشترط بأنه بعد العامين الأولين، فإن معظم أقسام البحوث الأساسية (حسبما تحددها المؤسسة العلمية الوطنية) تصبح مستحقة للتمويل على أساس تداخلي متعاقب الترتيب، باستثناء العلوم الحيوية وعلوم الأرض/ البيئة، التي كانت مستحقة بصورة سنوية. وقدم برنامج البحوث التطبيقية تمويلاً على أساس تداخلي متعاقب الترتيب لأحد عشر موضوعاً متصلة بمصالح الولاية الاقتصادية، ولكنه لم يقدم تمويلاً سنوياً إلا لإنتاج النفط والغاز، وللكيمياء، وعلوم المواد، والتكنولوجيا الحيوية. وجعل البرنامج كل الفروع المستحقة تتحرك بموجب جدول دوري مدته ثلاثة أعوام. أما برنامج المنح الدراسية للخريجين المتفوقين فأخذ يقدم تمويلاً سنوياً لخمسة من مجالات الفروع العلمية الأربعة عشر، وهي: الكيمياء والفيزياء والفلك وعلوم الأرض/ البيئة، وعلوم الأحياء والهندسة (مجلس الأوصياء 1987).

المناهج

كانت منهجية هذه الدراسة ذات ثلاث شعب. فمن أجل تركيب مجموعة من المواضيع لتحليل الخطاب، قارنت الباحثة النسخ الخمس من لائحة مجلس الشيوخ رقم 105 التي أوجدت الأساس لصندوق لويزيانا للوصايا على جودة نوعية التعليم، أو صندوق الوصاية الدائم، وصندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم. وقد أعيدت صياغة مسودة اللائحة أربع مرات بين شهري نيسان/ إبريل وتموز/ يوليو عام 1985 بينما كانت التعديلات تأتي إلى

مجلس الشيوخ على أيدي كل من لجنة التعليم ولجنة التخصيصات التابعتين للمجلس، وشيوخ من قاعة المجلس. وحسب النصوص الرسمية والروايات المسرودة، فإن المواضيع الأساسية في المناقشة كانت (1) هل يجب حماية كل الكسب غير المتوقع (g)8 تحت الوصاية من أجل التعليم؛ و(2) كيفية تقسيم الحصة المحمية من أجل التعليم.

وبالإضافة إلى تحليل المواضيع الرئيسية السائدة استعرضت الدراسة المعضلات التي ظهرت في الأدبيات ومن تقارير مجلس الأوصياء. وصارت هذه الأفكار أساساً للمطالب النظرية التي أطرت تحليل بيانات الموضوعين الأوليين المذكورين أعلاه. ويركز هذا الفصل على واحد من هذه المطالب:

لقد أعيد تركيب نظرية رأس المال البشري لأغراض تجميع دعم من الولاية للتعليم العالي قائم على أساس منطق الفوائد الاقتصادية للمؤسسة والولاية. وهكذا فإن الفوائد الخاصة وغير المالية للفرد انتقلت إلى الهامش الخارجي للمناقشة، تمشياً مع الضغط المصلحي للتشريع الاتحادي (سلوتر 1991)

السجل التشريعي الرسمي

على المستوى الأول، تفحص الباحثون السجل التشريعي الرسمي للائحة المجلس رقم 105، وقارنوا بين المسودات المؤقتة الخمس وبين النسخة الأخيرة للائحة، وبين نصوص سياسة التعليم المعاصرة والتنمية الاقتصادية. وقد بدت المسودات المؤقتة متصلة، لأن لها مؤلفاً واحداً مشتركاً، ومؤيدين مشتركين، أو بسبب التشابهات في الغرض المذكور فيها أو اللغة. كما قارن الباحثون سياسة صندوق لويزيانا لدعم سوية العلم مع مجموعة القوانين الموجودة التي تسمح بتوسيع التعليم العالي، ولكنها ظلت بلا أساس. وتمت مقارنة نصّية ثالثة مع تشريع مؤسسة لويزيانا للعلوم والتكنولوجيا (لائحة مجلس الشيوخ رقم 947، لعام 1984) التي اقتسمت رعاية مجلس الشيوخ مع صندوق لويزيانا لدعم السوية التعليمية. وكانت مؤسسة لويزيانا للعلوم والتكنولوجيا واحدة من أربع وعشرين قطعة تشريعية للتعليم/ والتنمية الاقتصادية صادق عليها

الحاكم في خطابه الافتتاحي ثم سنّها في وقت لاحق عام 1984. كما أن صندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم وُضِعَ ضمن سياق تقرير لجنة الحاكم للتنمية الاقتصادية الذي نُشِرَ في تشرين الثاني عام 1985.

وقد تم أيضاً فحص جزء من وقائع جلسة لجنة التعليم التابعة لمجلس الشيوخ في 30 أيار/ مايو 1985، من شريط سجله كاتب اللجنة. وقد حضر تلك الجلسة سبعة من أعضاء اللجنة، والسناتور الراعي للائحة صندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم؛ وضيوف من التعليم العالي، والتعليم الابتدائي والثانوي، والأعمال التجارية، وغيرها من المجالات العامة، وشاركوا في المناقشة. وقد فسرت تلك الواقعة على أنها مقابلة طقوسية تحدها القواعد والمصادر الاجتماعية للثقافة التشريعية (جيدنز 1984).

روايات صناع السياسة

وعلى المستوى الثاني من التحليل تفحصت هذه الدراسة روايات صناع السياسة التي أتاحت فهماً لبناء السياسة أكثر مما كان ممكناً استخلاصه من نصوص الخطاب الرسمّية وحدها. ولذا فإن المستوى الثاني من التحليل ربط النصوص الرسمية مع روايات منفذي السياسة، لإظهار اهتماماتهم ودوافعهم. وقد استُخدِمَ تحليل الروايات على مستويين (1) للتحليل الداخلي لمحتوى المقابلة ومكانها (رايسمن 1993)؛ و(2) كأداة لتحليل المطالب المتنافسة والمتناقضة بين الروايات (روي 1994).

وكانت تعليقات صناع السياسة على النصوص الرسمية متضاربة ومتناقضة أحياناً، ولكن التصريحات نفسها كانت تظهر صحيحة ضمن السياق والتراكيب الاجتماعية لمجالات سياسة كل منهم. وقد وُجِدَ تفسير لاختلافاتهم في نظريات هابرمان عن «إستراتيجيات الإدراك» التي تسمح للأفراد أن يقوموا بالتنظيم والعمل ضمن أنظمة اجتماعية مبنية على ثلاثة أنماط من المعرفة: هي العمل، والتفاعل الاجتماعي، والسلطة (فيشر 1985). وبعد ادعاء جيدنز نظرية التركيب (1984) تم تفسير ممارسة الولاية السياسية من وجهة نظر المصادر الاجتماعية التي شكلتها – وهي المعاني، والأخلاق،

والسلطة. أما سياسة التعليم العالي التي برزت فقد وضعت ضمن السياق التاريخي لتخطيط التعليم العالي وممارسات تنظيم الميزانية.

وعندما كانت المؤلفة تدير برنامج البحث التابع لصندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم في جامعتين، شعرت بفضول بشان التأثير الممكن لصناع السياسة وعملية التركيب على نتائج البرامج اللاحقة. غير أن اللغة الموجزة لنصوص السياسة لم تقدم سوى مفاتيح محدودة. وبما أن وكلاء السياسة المسؤولين عن سياسة صندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم كانوا يعملون من مواقع قوة ضمن التعليم العالي والنظام التشريعي، فقد تم البحث عن هوياتهم ومصالحهم واهتماماتهم من أجل الحصول على رؤية معمقة في شروط السياسة.

عملية المقابلة:

ثالثاً، أجريت مقابلات مع واحد وعشرين موظفاً شاركوا في العملية التشريعية بشكل فعال. وكان بينهم إداريون، وضاغطون من أجل المصلحة، ومشرعون، وضاغطون آخرون، وموظفون عموميون. وكانت أسئلة المقابلة الأولى فعالة بطابعها، ومصممة للحصول على معلومات غير موجودة في النصوص الرسمية. وقد أنشئت الأسئلة لتتبع معلومات عن شبكات منفذي السياسة وقيمهم واهتماماتهم، وعن الصراع على السلطة بين مجموعتين هما الشعبويون والإصلاحيون. وقد شملت الأسئلة الأولية في المقابلة ما يلي:

1- من الذي صاغ في الأصل أهداف برنامج صندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم؟.

2- هل كانت هناك علاقة بين تشريع ذلك الصندوق (1985) وتشريع مؤسسة لويزيانا للعلوم والتكنولوجيا؟

3- هل كانت هناك صلة بين مبادرة الصندوق ولجنة التنمية الاقتصادية التابعة للحاكم (1984-1985)؟

4- ماذا تعرف عن التغييرات التي حدثت في اللائحة في العملية التشريعية؟

5- كيف حدث تقسيم الأموال بين التعليم العالي والتعليم الابتدائي/الثانوي؟

وفي وقت مبكر من المقابلات صار واضحاً أن الأسئلة المركبة كانت تقاطع عملية السرد، لأنه في المقابلات مع النخبة كان المجيبون يسيطرون على التجربة، ويركّبون الروايات حسب إستراتيجياتهم الداخلية الخاصة بهم (مارشال وروسمان 1989). وكانت الروايات أيضاً تعبيرات عن الكيفية التي يريد بها الراوي أن يعرفه الباحث. وقد أتاحت ظروف المقابلات التي جرت وجهاً لوجه حصول الباحث على بيانات عن طريق الجمع بين الإشارات والكلام. وكان اثنان ممّن جرت معهما مقابلة يحتلان مكاتب تطل على مبنى الكابتول، موقع أنشطتهما المهنية السابقة، أثناء إعادتهما لسرد قصتهما عن صندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم.

وكانت ملاحظات الذين أجريت معهم المقابلات مقيدة ومحدودة بسبب وجود جهاز التسجيل الصوتي، وقد ألمح خمسة منهم إلى ذلك. وعلى سبيل المثال فقد قاطع واحد منهم نفسه بقوله: «وهكذا فقد كان عجيباً أنه تم إقرار اللائحة في مثل هذا المناخ». «هل كان [...] مشاركاً؟» «لا أتذكر. دعني أقول ما يلي... هل يمكنك إطفاء المسجل؟»

(السؤال العشرون في المقابلة، ص 6 – 10)

وقد أعطت المقابلات روايات متعارضة ومتضاربة، ومع ذلك فقد كان لكل منها أساس ضمن ممارسات كل من المجيبين في مجال عملهم المهني: التعليم العالي، الحكومة، العمل التجاري، وغيرها. وكشفت قصصهم عن التعقيد، وانعدام اليقين، والاستقطاب الذي رافق عملية تركيب السياسة. وقد تمّ اعتماد نهج تفسيري، لإبراز مكانة كل مجيب (ريسمان 1993)، وتقلصت الأسئلة حتى تركزت في استفسارات عن نوعين من «الجولة الكبرى» التي تستدرج قصصاً من نخبة المجيبين:

1- ما هي القضايا المبدئية التي أثرت على إقامة برنامج صندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم؟

2- كيف تمت إدارة عمليات التسوية للتوفيق بين الفئات السياسية؟ (إذا لم يتطوع المجيب بإعطاء هذه المعلومات في روايته).

إعادة بناء السياق في نظرية رأس المال البشري

لعل أكثر الجوانب إثارة للاهتمام في ممارسة الضغط لصالح صندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم هو ما يتصل بعملية بناء الائتلافات. فقد كان في لويزيانا تقليد شعبي قوي يعطي قيمة لنشر التمويل حتى يصل إلى شرائح كبيرة من السكان بدون أساس منطقي اقتصادي قوي (ميرون 1992؛ تراميل 1996). وهذه قاعدة قيمية من شأنها أن تكسب تأييداً باستخدام تمويل جديد لدعم المدارس بصورة عامة. وفي الوقت نفسه، كانت هناك مجموعة آخذة في الاتساع من المحافظين الجدد تؤمن بالحجج العلمية الجديدة التي تستخدمها المؤسسة العلمية الوطنية لتجادل لصالح إعادة الاستثمار في البحث العلمي. وقد قامت إعادة تركيب سياق الأساس المنطقي لنظرية رأس المال البشري بدورٍ شديد الأهمية في الجمع بين هاتين المصلحتين لدعم التشريع وفيما يلي أدناه فحص لتطور الأساس المنطقي الجديد لرأس المال البشري تتبعه مقابلات، تلقي مزيداً من الضوء على كيفية تطوره.

السجلات التشريعية الرسمية

في جلسة 25 أيار/مايو، 1985 للجنة التعليمية التابعة لمجلس الشيوخ من أجل سماع الشهادات، استخدم واحد من النخبة الحكومية نسخة منقحة من نظرية رأس المال البشري للحث على تأييد لائحة مجلس الشيوخ رقم 105. فبدأ شهادته بالأساس المنطقي لتمويل التعليم العالي من منظور يوضح بأن نفقات لويزيانا على التعليم العالي كانت أقل من المعدل الإقليمي بمبلغ 122 مليون دولار (محضر جلسة المجلس رقم 3، ص 19 – 20). فكرر تصريحه التأكيد على إستراتيجية متكيفة قدمها إداري في موقع قيادي في مؤسسة عامة بارزة، مثلما كان سينظر فيها تشافي (1983) باستخدام صندوق الوصاية التابع لصندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم كوقف من أجل التعليم العالي (سؤال في المقابلة). وعندما لقيت حججه معارضة قوية من اللجنة، استحضر عقيدة كان المدافعون عن التعليم العالي قد استخدموها على المستوى الوطني – وهي علاقة التنمية الاقتصادية. وأصر النخبوي الحكومي على متابعة قضيته:

تستطيع لويزيانا أن تبدأ بإنتاج القوة الفكرية والتكنولوجيا. فاقتصادنا الآن تماما آخذ بالتراجع. وان الطريقة الوحيدة التي تغذي بها المجتمعات والدول الحديثة اقتصادها هي عن طريق التعليم العالي... إنكم تحصلون على مردود سريع من استثماركم في التعليم العالي (محضر جلسة مجلس الشيوخ رقم 6، ص 16 – 20).

وبعد تحديات متكررة من أعضاء اللجنة الشعبويين، تابع النخبوي الحكومي تصريحه بالقول: «ولكن التعليم العالي يستطيع امتصاصها [المكاسب الضريبية المفاجئة] بشكل فوري تقريباً، ويستطيع أن يخلق التكنولوجيا الضرورية» (محضر الجلسة رقم 7، ص 19 – 21). وتابع خطابه عن التنمية الاقتصادية بوصف كيفية قيام ولايات أخرى، مثل تكساس، بتمويل التعليم العالي لاجتذاب الأساتذة النجوم إلى الجامعات – وهم نجوم يُغْرون الصناعة:

...وبعد ذلك مباشرة يتم [نقل] التقانات التي تقدم فرص عمل.... واعتقد أنه بالإضافة إلى مجرد التعليم، فإن التأكيد على التعليم العالي له علاقة بالتنمية الاقتصادية. وهذا ما تقوله جميع الولايات الأخرى ويقوله جميع المستشارين [المستشارون الاقتصاديون لصندوق الوصاية بولاية لويزيانا]. فهذا هو المكان الذي هم ذاهبون إليه. ونحن بصراحة لا ننافس (محضر الجلسة رقم 9، ص 10-35,9).

ومن وجهة نظر التحليل اللغوي، كان التبادل مهماً، لأنه بالرغم من تكرار مؤلف اللائحة لحجة تلازم التعليم العالي والتنمية ثلاث مرات رداً على تحديات أعضاء اللجنة، فإن أعضاء اللجنة لم يعلقوا أبداً على حجته بشكل مباشر. فكانت الإشارة الوحيدة لعلاقة بموجب نظرية رأس المال البشري بين التعليم والتنمية الاقتصادية هي التي أوردها عضو اللجنة من المنطقة الشمالية الغربية. فعاد إلى التفسير الأصلي لنظرية رأس المال البشري (بيكر 1964)، بالتركيز على فائدة التعليم للفرد وللمجتمع كذلك:

لقد سمعت السيد [الضاغط القيادي لمصلحة رجال الأعمال في الولاية] يقول عشرة ملايين مرة أن السبب الرئيسي لرغبة الناس في المجيء إلى ولاية ما هو أن لديها نظام

تعليم جيد النوعية.... وأنا سأعطه بما كان يعظني (محضر الجلسة رقم 10، ص 13-15).... وأنا أؤيد ضخّ قسم من هذه السبعمائة مليون دولار في مجرى دماء الأطفال من الصف الأول إلى الصف السادس، فهذا هو أهم مكان يمكنكم أن تنفقوها فيه.... أريد أن يذهب بعضها للأطفال، وهذا بشكل أساسي هو ما سنفعله (محضر الجلسة رقم 11، ص 11-14).

وكان التصريح الأخير للسناتور الكبير بعبارة «وهذا بشكل أساسي هو ما سنفعله»هو ختام التبادل الرسمي بين مؤلف اللائحة وبين اللجنة. فكان تصريحاً قُدِّم بثقة حملت كل ثقل قوة القاعدة الشعبية للجنة التعليم التابعة لمجلس الشيوخ.

ومن الناحية النظرية، فإن العقيدة التي استخدمها النخبوي الحكومي كانت تعكس إعادة تركيب نظرية رأس المال البشري كما وصفها سلوتر (1991). فهذه النظرية (ليزلي وبرينكمان 1988) تركز على مكاسب التعليم كونها فوائد للفرد وللمجتمع كذلك. فكانت النسخة المعادة التركيب تعكس البنيوية الكلاسيكية التقليدية التي تنزع الصفة المركزية عن الفرد وتضع التركيز على المؤسسة والمجتمع.

وقد جادل بلولاند (1995) بأن أغراض التعليم العالي وممارساته يعاد تركيزها على طاقة أداء الجامعة المتصلة بالنظام الاقتصادي. فقد وصف الصلة بين التعليم العالي والتنمية الاقتصادية بأنها خاصية «ما بعد الحداثة» وتقوم جزئياً على أساس الملاحظة بأن مهمة الجامعات في النصف الأخير من القرن العشرين هي خلق المهارات بدلاً من «المثاليات». غير أن أفضل برامج الخريجين الأمريكية كانت تسعى للحصول على دعم الصناعة للبحوث منذ أواخر القرن التاسع عشر (بويكيفيتز 1991؛ وتاياك 1974).

ومع نمو الدعم الاتحادي للبحوث بعد الحرب العالمية الثانية، كانت جامعات البحوث أقل اعتماداً على دعم القطاع الخاص. ولكن عندما بدأ التمويل الاتحادي للتعليم العالي يتضاءل في أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات، ويتضاءل معه موقع الولايات المتحدة في السوق العالمية، صار الاعتماد على مصادر الشركات الخاصة مهماً للتعليم العالي مرة

أخرى. عن طريق بيانات السياسة الصادرة عن أكاديمية العلوم الوطنية ووكالات التمويل الاتحادية تعرضت الجامعات للضغط كي تتابع شراكات مالية مع الصناعة.

إن ما قد يكون معّبراً عما «بعد الحداثة» أو «بعد التصنيع» في تحليل بلولاند (1995) هو أنه منذ الركود الوطني في أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات وجدت الجامعات نفسها أقل نجاحاً في تجميع الدعم للبحوث من الصناعات التي راحت تقلص ميزانيّات البحوث الخاصة بها. ونتيجة لذلك، فإن هذه الجامعات تذهب إلى الحوض العام بحثاً عن تمويل، لتوسيع البنية التحتية لبحوثها وأساتذتها بهدف معلن، هو زيادة القدرة التنافسية للقطاع الخاص الصناعي (سلوتر 1993).

وفي حالة صندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم، اعتمدت مجموعة الضغط لمصلحة التعليم خطابَ العلم والتنمية الاقتصادية من الوكالات الاتحادية كي تطلب أموالاً من الولايات لتعزيز التعليم العالي العام والخاص وأبحاث الخريجين، وذلك -من حيث الظاهر- لفائدة الاقتصاد الوطني. ذلك أن اعتماد سياسة اتحادية ولغة سياسية لإعلان مبادرات تعليمية كان ممارسة راسخة منذ زمن طويل، وهي ممارسة تنتج تحولات مهمة في مقصد السياسة الأصلي (ويرت وكريس 1972).

إن اقتصاد لويزيانا، المبنيّ إلى حد كبير على الزراعة واستخراج الموارد ليس فيه إلاّ عدد قليل من الصناعات الكبيرة التي تتخذ في الولاية مقراً لها. ذلك أن معامل الولاية الصناعية، القائمة على البحث الكيميائي والهندسة الكيميائية (النفط والغاز أو الشركات البتروكيميائية) تقع مقراتها خارج الولاية. وتملك الولاية ثلاث كليات طبية، ولكن التقنيات المطورة في هذه المواقع كثيراً ما تُعْطَى تراخيصها لشركات أجنبية أو من خارج الولاية. وهكذا فليست هناك فرص تذكر لأساتذة البحوث لإقامة شراكة مع شركات القطاع الخاص أو مختبرات البحوث الصناعية في الولاية.

كانت المهمة المعلنة لبرنامج صندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم هي التنمية الاقتصادية، ولكن البرنامج كانت تنقصه بعض العناصر، مثل تجمعات رأسمالية

للمشاريع أو برامج التنمية التكنولوجية الضرورية لنجاح برامج الولاية النموذجية المذكورة في وثائق تخطيط مجلس الأوصياء. فبرنامج كاليفورنيا المذكور كان يركز على الصناعات الإليكترونية الدقيقة، وكان له تمويل مشترك من الولاية والصناعة. وكانت لدى ولاية نيوجيرسي مؤسسة للعلم والتكنولوجيا تدير سبعة مراكز للتكنولوجيا المتقدمة ورأسمال لتمويل المشروعات. وقد أوجدت ميتشغان عدداً من المراكز التقنية مع أموال تأسيسية من الولاية وإشراف جزئي من الصناعة[3]. ولدى أوهايو برنامج توماس آلفا أديسون المتعدد الجوانب يعمل من إدارة التنمية الخارجية، مع رأسمال تأسيسي لمضاهاة دعم مماثل من القطاع الخاص. وأقامت بنسلفانيا شراكة بن فرانكلين التعاونية التي لها مهمات تشبه برنامج أديسون. وصممت تكساس برنامج بحوث كثير الاستهداف ينطوي على دعم إلزامي من الصناعة.

ومن المفارقات أن مؤسسة لويزيانا للعلوم والتكنولوجية، التي تم تفويضها ولكن بلا تمويل في عام 1984، قدمت فعلاً عناصر موجودة في الولايات النموذجية، ولكنها مفقودة في برنامج صندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم. ولم تكن هذه المؤسسة برنامجاً تغلب عليه صفة تمويل البحوث الأساسية، ولكنها تشمل سلسلة الحوافز التكنولوجية كلها، من توليد الأفكار إلى العمليات التجارية. وكان التركيز على تقديم رأسمال تأسيسي ولتمويل المشروعات بواسطة سلطة عامة رابطة. وكان البرنامج موجهاً نحو القطاع الخاص، مع اشتراطات تنص على دعم الأموال العامة باستثمارات خاصة (معهد أبحاث الخليج الجنوبي 1984).

كانت مؤسسة لويزيانا للعلوم والتكنولوجية (لائحة مجلس الشيوخ رقم 947، لعام 1984) محاولة لتخفيف أزمة الولاية الاقتصادية الناجمة عن الهبوط السريع في صناعة النفط والغاز عام 1981-1982. ومع فقدان العائدات من ضرائب النفط والغاز وغيرهما، بدأت أوضاع الولاية المالية تتعرض لدوامة من الهبوط لم يسبق لها مثيل منذ الركود الكبير [في أوائل الثلاثينيات]. وكما هو مذكور آنفاً فإنه عند حلول عام 1982 – 1983 كان العجز في الميزانية قد وصل إلى ست مئة مليون دولار (ولا تزال لويزيانا تخدّم

ذلك الدّين). وكانت مخصصات التعليم العالي تتقلص بشكل سنوي[4]. وأدت الأزمة الاقتصادية إلى جعل اللجنة المشتركة للتنمية الاقتصادية ولجنة التجارة التابعة لمجلس الشيوخ تستأجران مستشارين اقتصاديين من الشمال الشرقي. وكان المستشارون قد بدؤوا في العمل في أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات مع المشرعين في ماساشوسيتس وأوهايو وبنسلفانيا، وهي الولايات التي كانت قد تعرضت لتآكل سريع في قطاعاتها التصنيعية الكبرى. وقد أجريت دراسة لويزيانا في الوقت نفسه تقريباً مع دراسة حالات آركنساس، وكنساس، وأوكلاهوما وكنتكي.

وكانت الفكرة المركزية للنموذج التخطيطي هي إعادة رسم خريطة الاقتصادات التصنيعية لتحويلها إلى اقتصادات أكثر تنوعاً وتعدداً في المجالات تؤكد على الأعمال التجارية الصغيرة والمتوسطة في مجال التكنولوجية العليا. وكانت الحصيلة الأولية للدراسة هي تشريع مؤسسة لويزيانا للعلوم والتكنولوجية، الذي تمّ سَنُّهُ في عام 1984، ولكنه لم يُموَّل. وتدعو هذه المؤسسة إلى تشجيع البحث العلمي والتكنولوجي (باستخدام نموذج المؤسسة العلمية الوطنية) الذي يمكن احتضانه في المشروعات التجارية. وقد ركّز على ما يلي:

- خلق آليات لنقل التكنولوجية وإيصال أفكارها إلى الأعمال التجارية في لويزيانا.
- رعاية مشروعات الريادة، بما فيها تشغيل رؤوس الموال.
- إيجاد مجلس في الولاية للعلم والتكنولوجية (لائحة مجلس الشيوخ 947، لعام 1984).

وحسبما قال أحد المستشارين الذين أجريت معهم مقابلة: «كانت لويزيانا إحدى التجارب الكئيبة.... فكان العيب القاتل فيها هو وجود أربعة تعديلات دستورية مقرر عرضها على المصوتين فيما يخص تمويل الآليات لمؤسسة لويزيانا للعلوم والتكنولوجيا. ولكن [الحاكم] كان يواجه اتهاماً في ذلك الوقت، فلم يكن يركز على التشريع».

وكانت لغة السياسة في مؤسسة لويزيانا للعلم والتكنولوجية فيما يتعلق بالتعليم العالي شبيهة باللغة التي كان يستخدمها كثير من الإداريين في التعليم العالي آنذاك.

وكانت المؤسسات في أوائل الثمانينيات تعاني من آثار تجربة الركود الوطني، مع هبوط التسجيلات وتقلص الدعم من القطاع الخاص. وفي عملية إعادة التمترس، استخدم الإداريون استراتيجيات مالية متكيفة في سعيهم للحصول على دعم اتحادي لصيانة المختبرات، والمكتبات، ومرافق البحوث. وقد استخدم رؤساء الجامعات عقيدة رأس المال البشري المعادة التركيب التي تربط التعليم العالي بالتنمية الاقتصادية في شهاداتهم أمام لجان الكونغرس من عام 1980 إلى عام 1985، للحصول على دعم لمؤسساتهم من نظام البحوث الوطني، وبذلك أكدوا الفوائد التي ستكسبها المؤسسات والولاية(سلوتر 1991). غير أن الحجج الجدلية كانت تنطوي على مفارقات منغرسة فيها لان استثمارات التعليم العالي التي تهم الصناعة كانت (1) لأجل تعليم الخريجين بشكل أولي أساس (2) محصورة في العادة بمواضيع العلم والهندسة. ولم يكن تعليم الخريجين سوى جزء من مجموع حاجة التعليم العالي، ولو أنه جزء باهظ الكلفة نسبياً. وقد أضفت أنظمة الاعتقاد والإيمان صفة الشرعية على هياكل السلطة بينما اخفت حالات عدم التساوي. وسمحت السياسات لهياكل السلطة بمساعدة المؤسسات على حساب الأفراد. وعن طريق إعادة رسم الميزانيات، تمكن الإداريون من دعم برامج جديدة دون أن يتطلب ذلك أموالاً جديدة.

ومن وجهة نظر الممارسة العملية، فإن زعم النخبوي الحكومي بأن التعليم العالي (تعليم الخريجين والبحث العلمي) يستطيع «بشكل فوري تقريباً» أن ينتج التكنولوجيا (محضر جلسة مجلس الشيوخ رقم 27 ص 19) كان يتعارض مع ما كان مجلس الأوصياء يعرفه في ذلك الحين (معهد أبحاث الخليج الجنوبي 1984). وقد قام هذا المعهد، الذي هو وكالة شبه حكومية، بتهيئة أوراق عرض موقف تحذر من أخطار ربط البحوث الجامعية بالتنمية الاقتصادية. وعلى سبيل المثال فقد لاحظ معهد أبحاث الخليج الجنوبي:

«إن الجامعات ممثلة عموما في الأدبيات الشعبية باعتبارها عوامل في الجاذبية الصناعية. وتشير الأدبيات التجريبية إلى أن هذه العلاقات حقيقية ولكنها أكثر تواضعا بكثير مما... توحي به.... فالمهمة الكبرى للجامعة في التنمية الاقتصادية تكمن في إنتاج خريجين مثقفين، وهناك حاجة إلى نمط خاص من التعليم من اجل التنمية التكنولوجية

التي يجب عدم خلطها بقضايا ذات بروز أكاديمي، بل وحتى تفوق في العلوم» (معهد أبحاث الخليج الجنوبي، 1984، ص 12).

وهكذا ففي تقرير محضّر لمجلس الأوصياء، أوضح المعهد المذكور الفوارق بين عملية التعليم الجامعية وعملية التنمية التقنية. وقد أوضح مؤلف ذلك التقرير أن كثيراً من الباحثين يميزون بين العلم والتكنولوجيا، ولكن «لم يستمع إليهم أحد» (معهد أبحاث الخليج الجنوبي 1984). ففي تقرير إلى مجلس الأوصياء، عرض المعهد موقفاً فيه تسوية (1985): «ومع ذلك فإذا كان النشاط التكنولوجي يحركه العلم، فإن الاستثمارات في العلم يجب عندئذٍ أن تكون أساساً للسياسة التقنية».

روايات صناع السياسة

لقد كشفت تصريحات منفذي السياسة أن طرق المعرفة المتخصصة بالتعليم العالي – وخطاب التنمية الاقتصادية الذي كانت الوكالات الاتحادية تستعمله، كان يستخدم على مستوى الولاية للتأثير على الرأي العام. وقد استذكر نخبوي من التعليم العالي:

وكان إيريك بلوتش [مدير مؤسسة العلوم الوطنية] موجوداً آنذاك، ويقوم بأعمال كثيرة مع المؤسسة حول كيفية تعزيز التنمية الاقتصادية... والروابط بين الجامعة والصناعة... ومن الناحية الأساسية... فإنه كان يقول... إنك... إذا استثمرت في هذه المجالات الشديدة التحديد في التعليم العالي، وأدخلت الصناعة في العملية، فإنك ستحصل على نقل للتكنولوجيا والتدريب في المجالات الصحيحة وفي التنمية الاقتصادية... وقد استخدمنا الحجة. واقصد أن إيريك بلوتش لم يكن هو الوحيد الذي فعل ذلك.... بل إن بلوتش جعل الأمر بادياً للعيان... فالتعليم العالي هو تنمية اقتصادية للأمة، والإنتاجية في الأمة تعتمد على العلم.... والعلم معتمد على التعليم العالي، وهنا كيفية تحسين المضخة للحصول على التنمية الاقتصادية (الجواب التاسع في المقابلة، ص 9 – 35).

غير أن هذا المنظور الطويل الأمد يناقض الشهادة العالمية لمؤلف اللائحة أمام لجنة التعليم التابعة لمجلس الشيوخ (في 30 أيار/مايو 1985):

«إن التعليم العالي يمكن أن يجتذب أساتذة بصورة تكاد تكون فورية... ويشكل منهم نواة في الحرم الجامعي، ويحول التكنولوجية فوراً بحيث تقدم عدداً كبيراً من فرص العمل» (مقابلة: مع U، رقم 4، ص 6-11).

وقال نخبوي حكومي: «إن الناس الذين عرفوا أن عائدات النفط والغاز قد شرعت تتناقص أدركوا أنه يجب عمل شيء مّا. وقد انسجم [برنامج صندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم] مع حالتنا الذهنية المؤمنة بأن التعليم العالي مهم، وأن مواردنا الطبيعية يجب أن لا تُستَغَلَّ فقط، بل يجب استخدامها لصناعة تنجم عنها شركات منفصلة أكثر توجهاً إلى الناس» (مقابلة مع H، رقم 3، ص7-9).

وقال نخبوي حكومي : «لا أعتقد أن هناك فهماً عاماً لعواقب وظلال ما يحدث، ولكنني أعتقد أنكم تستطيعون... تسمية شيءٍ ما تعليماً أو تنمية اقتصادية... وتقولبونه بطريقة تجعله مستساغاً. وهذا ما حاولنا أن نفعله بجزرة الوظائف الجديدة والاقتصاد الأفضل. واستطعنا أن نجتذب معنا بعض الناس الذين كانوا سيصوتون لصالح نوع من التشريعات الأكثر غموضاً» (مقابلة مع H، رقم 4، ص 12 – 18).

ولقد لخص نخبوي من التعليم العالي الوضع كما يلي:

حسبما أتذكر، فإن [التنمية الاقتصادية] كانت شيئاً يحتاجون إليه لتمرير اللائحة.... وكانت هناك في ذلك الوقت حجج... لمحاولة إقناع أهالي لويزيانا بصرف مزيد من الأموال على التعليم، لأن مشاكلهم الاقتصادية هي نتيجة التعليم السيئ.

وأعرف أن تلك هي المرة الأولى التي رأيت فيها ذلك في الولاية، حيث كان الأمر ظاهراً للعيان بشكل متبلور فهمه المشرعون فعلاً. وقبل ذلك، كان انطباعي عندما تحدثت مع الناس هو: «آه، نعم، بالتأكيد، التعليم، والتنمية الاقتصادية». ولكن كان هذا هو الوقت الذي استقرت فيه الفكرة في ذهني.

وأتذكر أن ذلك هو الوقت الذي كان النفط قد تناقص فيه. وكان النجاح في حالة صندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم شيئاً يمكن عزوه إلى وكلاء السياسة البارعين

والتوقيت. ولمصلحة الإصلاحيين، كانت تلوح في الأفق أول أزمة اقتصادية كبرى تحيق بالولاية منذ الركود الكبير [عام 1929]، وكانت العقيدة التي استخدمها صندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم تقترح علاجاً لتلك الأزمة. وكان البرنامج منسجماً كذلك مع السياق العام لنزعة المحافظين الجدد في الثمانينيات، لأنه لم تكن هناك ضرورة لفرض ضرائب جديدة. وكأن العقائد التي استخدمها التعليم العالي ونخبة رجال الأعمال قد اتخذت بشكل فعال صفة «عقيدة البدهيات» المسيطرة، كما كان سيصفها ميرون (1992). وكان من العوامل الأخرى التي أسهمت في نجاح الموظف الإصلاحي أن المكاسب المالية من الاقتطاعات الضريبية كانت متوقعة، ولكنها لم تكن جاهزة في اليد، لأن الحاكم الشعبي لم يتدخل في المبادرة الحكومية الطيبة، بسبب توجيه الاتهام له. وأخيراً فقد تم شن حملات إعلامية وعلى مستوى القاعدة لإبراز المشروع للعيان وتجميع التأييد العلني العام له. وفي شهر تموز/ يوليو 1986 وافق المشرّعون على برامج صندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم، فتم تثبيته باستفتاء عام في شهر تشرين الثاني عام 1986.

وقد استعار التحالفُ الإصلاحيُّ البلاغة الخطابيةَ لنظرية رأس المال البشري المعادة التركيب من الوكالات الاتحادية لتبرير تمويل التعليم العالي لأغراض التعزيز الاقتصادي للولاية. وبدلاً من التركيز على فوائد التعليم للفرد، ركزت النظرية المتغيرة على فوائد التعليم للمجتمع. أما الحجج التي استخدمها مؤيدو لائحة مجلس الشيوخ رقم 105 (لعام 1985)، فقد ربطت البحث العلمي في الجامعة الذي ستدعمه مكاسب أموال الضرائب، مع المكاسب الفورية لإعادة تقوية اقتصاد الولاية الكسيح. وبالرغم من أن بعض رجال النخبة في التعليم كانوا على وعي بالعلاقة غير المنطقية بين البحث العلمي والمكاسب التكنولوجية الفورية، وبالرغم من أن سياسة صندوق لويزيانا المذكور كانت تنقصها اشتراطات تنص على تمويل رأسمال المشروعات والتنمية التقنية، فقد استخدموا البلاغة الخطابية الاقتصادية لإقناع المشرعين والمصوتين من عامة الناس بفضائل تلك السياسة.

تبعات إعادة بناء المسوغات

تحمل هذه الحالة معاني ضمنية للباحثين الذين يدرسون الضغوط لصالح التعليم العالي، والضاغطين الذين يركّبون أسساً منطقية جديدة للتمويل العام. وفيما يلي أدناه تفحّص لهذه الجوانب من الحالة.

فأولاً يبدو تركيب أسس منطقية جديدة ضرورياً بسبب هبوط الأنماط التقليدية للدعم العام للكليات وطلابها. وقد كان الهبوط في لويزيانا مفرطاً أكثر مما هو في معظم الولايات الأخرى، ولكن معظم الولايات الأخرى واجهت شيئاً من الهبوط في الدعم العام في العقدين الأخيرين من القرن العشرين. وعلاوة على ذلك، ومع الحرب الجديدة على الإرهاب والرغبة في إعادة مزيد من الأموال لدافعي الضرائب، فإن من غير المحتمل أن تؤدي الأسس المنطقية القديمة للتمويل العام إلى تقوية الإرادة العامة لتمويل التعليم العالي.

وقد عكست حالة لويزيانا إعادة تركيب أسس منطقية علمية واقتصادية جديدة على المستوى الاتحادي. كما أنها توضح بأن الاحتكام إلى التنمية الاقتصادية ورأس المال البشري هو شيء مركزي في إقامة ائتلاف سياسي جديد. وبالإضافة إلى ذلك، كان من الضروري معارضة نسخة شعبية من رأس المال البشري في لويزيانا، وهي حجة لضخ أموال «على الفور في دماء الأطفال من الصف الأول إلى الصف السادس... وهذا أهم مكان يمكنكم إنفاقها فيه». ويجادل كثير من المحافظين الآن بأن تمويل المدارس ينبغي أن تكون له الأولوية على تمويل التعليم العالي. وعلى سبيل المثال فإن تشارلس فين (2001) قد جادل مؤخراً ضد زيادة الدعم للبرامج الاتحادية لمساعدات الطلبة، لإن إصلاح K-12 كانت له أولوية أعلى إذا كان الهدف هو التعليم لصالح القوة العاملة. ومن المفارقات أن حجة فين لعدم إعادة تمويل المنح الاتحادية القائمة على أساس الحاجة تبدو شديدة الشبه بالكلام المقتبس أعلاه. وفي هذا السياق، فإن المطالبة بتمويل التعليم العالي الذي له مردودات اقتصادية بعيدة الأمد وغير مباشرة من الصعب أن يقتنع بها الضاغطون المصلحيون، وخاصة إذا عوملت مقترحاتهم كبدائل لتمويل وبرامج K-12.

وفي لويزيانا فإن الأساس المنطقي الذي تطور كانت له علاقات مع مصالح قادة رجال الأعمال، وقد خلق أملاً باقتصاد جديد في الولاية. وقد أثبت هذا الأساس المنطقي أنه يلعب دوراً في تغذية ائتلاف جديد لتأييد إعادة توجيه الأموال إلى التعليم العالي. وفي هذه الحالة فإن الأساس المنطقي لدعم نقل التكنولوجية والبحوث التطبيقية التي تستطيع تغذية التنمية الاقتصادية، قد ضمن الدعم للتعليم العالي. غير أن هذه الحجج غير مقنعة لتقديم دعم عام، ولكنها مقنعة للاستثمار في المجالات الحساسة مثل تقانة المعلومات،والعلوم، والهندسة. ولذا فإنه يجب على المدافعين عن تمويل الكليات والدراسات أن يبحثوا عن أسس منطقية جديدة.

وثانياً، إن عملية تصنيع مطالبات جديدة بالتمويل العام هي في جوهرها عملية سياسية تتطلب من الضاغطين المصلحيين ومن الممثلين السياسيين وممثلي الشركات أن يفكروا بحرص وعناية. غير أنه يحتمل أن تكون هناك حاجة إلى ائتلافات مختلفة لأنماط مختلفة من التمويل العام. فالائتلاف من أجل تمويل البحث العلمي قد يكون مختلفاً عن الائتلاف الذي يؤيد المنح القائمة على أساس الحاجة في الولايات. غير أن من الظاهر أن طبيعية المطالبة لصالح التمويل وضد التمويل سوف تدفع إلى الأمام مطالب يستجيب لها جمهور الناس بوجهات نظر مختلفة. وفي لويزيانا كان من الضروري الحصول على دعم الشعبيين والمحافظين الجدد معاً على حد سواء.

وقد كشفت المقابلات مع النخبويين السياسيين أنهم كانوا واعين بأنهم يعيدون تركيب الأساس المنطقي لرأس المال البشري، وهي خطوة يرونها ضرورية لتوسيع جاذبيتهم، لتشمل مشرعين ذوي آراء مختلفة. وعن طريق الإعادة المتلاحقة لصياغة المسودات، اتخذ التشريع شكلاً قادراً على الإمساك بائتلاف من المحافظين الجدد والشعبويين. وهكذا فإن النصوص الرسمية -اللوائح والشهادات المقدمة لصالحها- شكلت حججاً محسنة بدقة متزايدة جعلتها قادرة على الجمع بين الأصوات والتأييد العام لتلك الأصوات. وفي لويزيانا كانت هناك أهمية حاسمة لجلب شيء من البلاغة الشعبية القديمة في تحالف مع الأساس المنطقي الاقتصادي للمحافظين الجديد. وقد كشفت المقابلات أن جماعة الضغط المصلحي كانت واعية بهذه العملية من التجميع التراكمي، لإعادة تركيب أساس منطقي يحافظ على تماسك الائتلاف الجديد.

والمعنى الضمني لهذا الكشف هو أنه، من أجل النجاح، يتعين على الضاغطين المصلحين أن يعيروا اهتماماً أكبر لأنماط الأسس المنطقية التي تتبناها مجموعات المصالح المختلفة لإعادة تركيب مقترحاتها لبناء ائتلافات جديدة لصالح دعم التعليم العالي. غير أن عملية تصنيع الحجج وإعادة تصنيعها هذه قد تكون منحدراً منزلقاً للتعليم العالي. فعلى مدى عشرات السنين كان التعليم العالي يقنع الناس بأهميته على أساس إسهاماته في الاقتصاد وفي التنمية البشرية. ومع تصنيع مناشدات جديدة للمطالبة بالتمويل، فإن من المهم النظر فيما إذا كانت للحجج قيمة، وما إذا كانت تمثل قيم الأسرة الأكاديمية. فيجب عدم التخلي تماماً عن الفضيلة من أجل التمويل. وقد كان هناك فضائل كثيرة لصندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم. غير أن نظرية رأس المال البشري لا تقدم أساساً منطقياً كافياً لإقامة وقف من هذا النمط، وخاصة عندما نأخذ في الحسبان أن التمويل قد تكون له آثار بعيدة المدى على التكنولوجية، ولكن تأثيره على القوة العاملة متواضع. ولكن في العملية النموذجية لممارسة الضغط لصالح التعليم العالي، فإن المطالبات أعيدت صياغتها كي تتنافس بطريقة أفضل مع سلسلة واسعة من المصالح السياسية للحصول على دولارات الضرائب المحدودة الكمية. وفي حالة صندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم تمت صياغة تسوية خصصت نصف الأموال لتحسين المدارس (تراميل 1996).

الجدول 9-1: المؤشرات الاقتصادية لولاية لويزيانا

	1980[1]	1985	1990	1996
الدخل للشخص الواحد[2]				
لويزيانا	$8672	$11634	$14279	$19824
الولايات المتحدة	$9940	$14155	$18667	$24231
النسبة المئوية من المعدل	87	82	76	82
ناتج الولاية الإجمالي، من القطاع الخاص الصناعي[3]				
لويزيانا	$58364	$76581	$84341	$102980
الولايات المتحدة	$2.376.865	$3.616.174	$4.966009	$6.759.949
النسبة المئوية من المجموع	2.5	2.1	1.7	1.5

(1) سنوات تقويمية

(2) وزارة التجارة الأمريكية، مكتب التحليل الاقتصادي، قسم القياس الاقتصادي الإقليمي، نظام المعلومات الاقتصادية الإقليمية CD-ROM في DBER 1997.

(3) وزارة التجارة الأمريكية، مكتب التحليل الاقتصادي، على الموقع: www.bea.gov/bea/regional/data.htm.

وثالثاً، من المهم أن ينظر المدافعون فيما إذا كانت مطالبهم وادعاءاتهم ستؤيدها الأدلة العملية التجريبية إن كانوا يبحثون عن تمويل متواصل. وتشير نتائج المقابلات في هذه الحالة إلى أن الضاغطين المصلحيين والمشرعين كانوا على وعي بأنهم يقدمون مزاعم يصعب إثباتها. فالواقع أن تمويل البحث المركز على قضايا اقتصادية محلية ليست له مردودات اقتصادية فورية (الجدول 9-1)، كما هو مناقش أعلاه، ومع ذلك فإن مثل هذه المزاعم قدمت جزءاً من الأساس المنطقي لصندوق لويزيانا لدعم السوية التعليمية.

وحسب تقرير مجلس الأوصياء (1996)، فإن كل دولار استثمره صندوق لويزيانا المذكور منذ عام 1987 كان يعطي للولاية مردوداً قدره 1.7 دولار. غير أن هذه الدولارات لم يتم تكيفها بحسب التضخم. وعلاوة على ذلك، فإن بيانات مكتب الإحصاء الاقتصادي تشير إلى أنه بين عامي 1980 و1990 هبط معدل الدخل الشخصي في لويزيانا بشكل طفيف من 0.87 من المعدل الوطني إلى 0.82 من المعدل الوطني. أما إنتاجية القطاع الخاص الصناعي، كمؤشر على الصحة الاقتصادية للولاية فقد هبطت بالفعل من 2.5 بالمئة من إجمالي الناتج الوطني إلى 1.5 بالمئة منه.

وبما أن الصندوق كان في جوهره وقفاً قائماً على أساس التسوية مع الصناعة النفطية، فلم يكن هناك داعٍ للقلق من الغبار السياسي المتساقط من هذا الأساس المنطقي الاقتصادي غير المجرب. غير أنه إذا كانت الائتلافات الجديدة تحاول خلق أسس منطقية لتمويل الكليات وطلبتها من دولارات الضرائب، فيجب بذل عناية أكبر

بكثير للإدلاء بحجج لها حظ من إمكانية تأكيدها. فمن الممكن أن يكون التعليم العالي قد فقد حظوته لدى عامة الناس، لأن مردوداته لم تكن ظاهرة للعيان للمواطن العادي أو لأغلبية المشرعين. ولذلك فلعل خطابات العلم الجديدة تقدم أساساً للمجادلة لصالح تمويل البحث والتكنولوجية، ولكنها لا تحلّ مشكلة تمويل الكليات وطلبتها.

إن هناك حاجة واضحة إلى التفكير في الأسس المنطقية المستخدمة للتمويل العام للتعليم العالي. ذلك أن الأسس المنطقية الجديدة لتمويل الكليات وطلابها يجب تقديمها في معظم الحالات بطرق يمكن التأكد منها بالأدلة العملية التجريبية. وفي هذه الحالات، فإن من المهم أن تكون التطورات اللاحقة متصلة بالادعاءات التي قُدِّمَت عند تصنيع سياسات جديدة للتمويل في الولايات، لأن المشرعين سيتذكرون الادعاءات عند تصويتهم على الميزانيات اللاحقة. فمن أجل ممارسة الضغط لصالح التمويل عاماً بعد عام، فإن الكليات وطلابها بحاجة إلى الإشارة إلى آثار إستراتيجيات التمويل العام.

وتستطيع حالة لويزيانا أن تساعد في تقديم المعلومات لهذه العملية إلى درجة أن الضاغطين المصلحيين يعترفون بالحاجة إلى إعادة تركيب أسسهم المنطقية وبناء ائتلافات سياسية جديدة. ومن المحتمل أن يتطور هذا عبر عملية متكررة، على نحو كبير الشبه بتعاون المدافعين عن صندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم في النسخ المتتابعة من اللائحة. غير أنه على عكس حالة لويزيانا، قد يكون من الضروري التفكير بطريقة أكثر انتقاداً وانفتاحاً بأشكال الأدلة التي ستساعد الائتلافات السياسية الجديدة على التماسك معاً عاماً بعد عام، وهي منهمكة في تغذية مرحلة جيدة من الاستثمار الصامد بثبات في التعليم العالي.



الحواشي

(1) تعرضت صيغة تغذية التعليم العالي لهبوط سريع في النصف الأول من الثمانينيات. ففي عام 1981 - 1982 كانت تلك الصيغة عند 97.7 بالمئة؛ وفي عام 1983-1984 عند 81.7 بالمئة؛ وفي عام 1984-1985 عند 83.8 بالمئة؛ وفي عام 1985 - 1986 عند 68.6 بالمئة (مجلس الأوصياء 1996).

(2) سمحت لائحة مجلس الشيوخ رقم 692 (لعام 1979) بتأسيس برنامج بحث وتنمية، لتشجيع البحوث الأساسية وتعزيز تقدم الولاية. وقد وجهت مجموعةُ القوانين مجلس الأوصياء إلى «تشجيع علاقات قوية بين الصناعة وبين الكليات والجامعات العامة والمستقلة في الولاية في مجال إجراء البحوث». ووفقا للقسم 3129 (ب) كان يتعين على مجموعة استشارية من ممثلي المصالح الصناعية، والعملية، والاقتصادية أن تقدم التوصيات في مجالات البحث التي سيتم تمويلها.

(3) أشارت ملحوظةٌ حول برنامج ميتشيغان إلى وجود محاولة متعمدة لإبقاء الجامعات خارج مسألة التنمية الاقتصادية نظراً لوجود اتجاه لدى الجامعات ومجالسها «لجعل القرارات منحازة إلى مهماتها التعليمية» (مجلس الأوصياء 1987، «الازدهار عبر الامتياز الأكاديمي»، الملحق باء، ص 2).

(4) أبلغ مجلس الأوصياء (1986) «معالجة أزمة الميزانية في التعليم العالي: منظور يشمل الولاية كلها» بأن المؤسسات العامة للتعليم العالي كانت تواجه اقتطاعاً قدره خمسة بالمئة، وهو ثامن اقتطاع كبير في غضون خمسة أعوام. وكان إجمالي الاقتطاع من المخصصات لعام 1985-1986 (27.085.184 دولاراً)؛ وقد أثّر 60 بالمئة من الاقتطاع على نظام الـ LSU (الملحق الأول).

المراجع

ج. س. بيكر 1964: رأس المال البشري: تحليل نظري وعملي، مع إشارة خاصة إلى التعليم (نيويورك: المكتب الوطني للبحوث الاقتصادية ومطبعة جامعة كولومبيا).

آ. بلوتش 1990: «قاعدة للبحث والتعليم في القرن الحادي والعشرين»، في كتاب: محضر جلسات المؤتمر الثالث والعشرين لتقدم البحوث، تحرير آ. و. بتس وآ. ل. غافليك، ص 77 – 88.

هـ. ج. بلولاند 1995: «ما بعد الحداثة والتعليم العالي»، في مجلة التعليم العالي المجلد 66، العدد(5): ص 521-559.

مجلس الأوصياء 1986 آ: معالجة أزمة الميزانية في التعليم العالي: وجهة نظر على مستوى الولاية كلها (باتون روج – لويزيانا): المؤلف.

مجلس الأوصياء 1986 ب: «حافز للامتياز في البحث في لويزيانا: تنفيذ اقتراح البرنامج التجريبي لتنشيط البحوث التعاونية من أجل المؤسسة العلمية الوطنية» (باتون روج – لويزيانا).

مجلس الأوصياء 1987: «التعليم العالي والتنمية الاقتصادية في لويزيانا، الازدهار عن طريق الامتياز الأكاديمي»: ورقة بيضاء من إعداد لجنة حافز الامتياز في البحث في لويزيانا، (1 تموز/ يوليو، باتون روج – لويزيانا).

مجلس الأوصياء 1996: «معلومات من مكتب الشؤون المالية»، (29 آب/ أغسطس: باتون روج – لويزيانا).

ج. برينارد ور.ساوثويك 2001: «سنة قياسية عند الحوض الاتحادي: الكليات تنعم بمخصصات قدرها 1.67 مليار دولار»، مجلة تاريخ التعليم العالي، المجلد 47، العدد (48) (10 آب/ أغسطس): A20-A38.

إيلين آ. تشافي 1983: «دور العقلانية في وضع ميزانية الجامعة»، مجلة أبحاث في التعليم العالي، المجلد 19، العدد (4): ص 387 - 406.

ك. آ فين الأصفر: «الكلية ليست للجميع» مجلة الولايات المتحدة اليوم، (21 شباط/ فبراير) A14.

ف. فيشر 1985: «تقويم نقدي للسياسة العامة: دراسة حالة منهجية»، في كتاب النظرية النقدية والحياة العامة، تحرير ج. فورستر، ص 321 – 357 (كمبريدج: مطبعة معهد ميتشيفان للتكنولوجيا).

آ. جيدنز 1984: تكوين المجتمع، (بيركلي – مطبعة جامعة كاليفورنيا)

لجنة التنمية الاقتصادية التابعة للحاكم، 13 تشرين الثاني/ نوفمبر 1985: تقرير للحاكم إدوين و. إدواردز: «سياسة الضرائب للتنمية الاقتصادية: سياسة نفقات لويزيانا؛ توجهات السياسة في المستقبل» (باتون روج – لويزيانا):المؤلف.

معهد أبحاث الخليج الجنوبي 1984: برنامج تكنولوجي للويزيانا، تم إعداده إلى مجلس الأوصياء، مكتب الحاكم ومديرية الموارد الطبيعية (كانون الأول/ ديسمبر، باتون روج – لويزيانا):المؤلف.

معهد أبحاث الخليج الجنوبي 1985: برنامج تكنولوجي للويزيانا: أوراق للأرضية الخلفية، تم إعدادها لمجلس الأوصياء: (مكتب الحاكم ومديرية الموارد الطبيعية، نيسان -أبريل، باتون روج– لويزيانا): المؤلف

د. س. هانيمان وم. بروهن 1996: «تمويل التعليم العالي» في كتاب: صراع من أجل البقاء: تمويل التعليم العالي في القرن القادم، تحرير د. س هانيمان وج. ل. واتنبرغر وك. ك وستبروك، ص 1 – 28 (ثاوزاند اوكس – كاليفورنيا): كوروين.

د. ل. كلينمان 1995: السياسة على الحدود التي لا تنتهي: سياسة البحوث بعد الحرب في الولايات المتحدة (دورهام – كارولاينا الشمالية: مطبعة جامعة ديوك).

ل. ل. ليزلي وب. ت. برينكمان 1988: القيمة الاقتصادية للتعليم العالي (نيويورك: مجلس التعليم الأمريكي ومكملان).

تقاويم لويزيانا، 1986 – 1987 (غريتنا - لويزيانا : بليكان).

لويزيانا، لجنة التخصيصات في مجلس الشيوخ، محضر الاجتماع 1985 الجلسة النظامية (24 حزيران/ يونيو ، 1985).

لويزيانا، محفوظات مجلس الشيوخ: «التاريخ التشريعي للائحة المجلس رقم 105 (1985) ولائحة المجلس رقم 522 (1985)».

لويزيانا، جلسة لجنة التعليم التابعة لمجلس الشيوخ، 25 و30 أيار/ مايو 1985، شريط كاسيت.

ك. مارشال وج. ب روسمان 1989: تصميم البحث النوعي (نيوباري بارك – كاليفورنيا: سيج).

غ. و. ماتكنز 1990: الجامعة ونقل التكنولوجيا (مجلس التعليم الأمريكي/ مطبعة أوريكس).

ل. ف. ميرون 1992: «عقيدة الشركات وسياسة المشروعات المبادرة في نيو أورليانز»، مجلة أنتيبودس، المجلد 24، العدد (4): ص 263 – 288

د. د. نويل 1991: ترسانة الصفوف المدرسية (لندن: مطبعة فالمر).

ت. س. بويكيفيتس: سوسيولوجيا سياسية للإصلاح التعليمي (نيويورك مطبعة كلية التربية).

ب. رينزبرغر 1992: أسطورة نقص العلماء - إبلاغ اللجنة بعيب خطير في دراسة مؤسسة العلوم الوطنية (الواشنطن بوست، عدد 9 نيسان/ أبريل).

ك. ك. رايسمان 1993: تحليل سرد الرواية (نيوبري بارك: كاليفورنيا سيج).

ي. روي 1994: تحليل سرد الرواية، النظرية والتطبيق (دورهام - كارولاينا الشمالية: مطبعة جامعة ديوك).

آ. ب. سانت جون 1994: السعر، والإنتاجية، والاستثمار، تقويم الاستراتيجيات المالية في التعليم العالي، تقرير ASHE-ERIC رقم 3 (واشنطن - مقاطعة كولومبيا : مطبعة جامعة جورج واشنطن).

آ. ب. سانت جون 2003: إعادة تمويل حلم الكلية: الوصول، وتكافؤ الفرص وإنصاف دافعي الضرائب (بالتيمور: مطبعة جامعة جونزهوبكنز).

س. آ – سلوتر 1991: «العقيدة «الرسمية» للتعليم العالي: مفارقات وتضارب»، في كتاب: الثقافة والعقيدة في التعليم العالي : تقديم جدول أعمال انتقادي، تحرير و. ج. تيرني، ص 59 - 86 (نيويورك : برايجر).

س. سلوتر 1993: «إعادة التمترس في الثمانينيات: السياسة، والنفوذ المتميز والنوع الاجتماعي»، مجلة التعليم العالي ، المجلد 64، العدد (3): ص 250 – 282.

ج. ب سبرادلي 1979: المقابلة العرقية (نيويورك: هاركورت بريس: ناشر كلية جوفانوفيتش).

م. ل. ترامبل 1996: «تحليل تفسيري ونقدي لبناء سياسة صندوق لويزيانا لدعم سوية التعليم». مخطوطة لم تنشر (جامعة نيو اورليانز).

د. ب تياك النظام الوحيد الأفضل (كمبريدج : مطبعة جامعة هارفارد).

ف. م. ويرت و. م. و. كيرست 1972: أسس التعليم السياسية والاجتماعية (بيركلي – كاليفورنيا: مكوتشان).

الفصل العاشر

تمويل التقنية التعليمية والتعليم عن بعد
مراجعة التكاليف والمخرجات

بقلم : جيمس فارمر

في أواخر الستينيات والسبعينيات ظهر أن التدريب القائم على أساس الحاسوب يقدم بدائل جديدة لتحقيق أهداف السياسة العامة في الوصول الشامل للجميع إلى التعليم العالي، وتكافؤ الفرص للنجاح وتكاليف مخفضة بشدة لوحدة التعليم. فقد أثبت البحث أن تقنيات التدريس والتعلم، المقدمة كتعلم عن بعد، وتكميل للتدريس في الصفوف، هي فعالة بما يعادل فعالية التدريس التقليدي في الصفوف، وخاصة بالنسبة للطلبة ذوي التهيئة الهامشية المحدودة، كما أنها تزيد الوصول، والصمود، وإكمال التحصيل التعليمي.

ولكن هذه الفوائد كانت مراوغة، لأن كلفة التدريس باستخدام هذه التقانات في معظم الكليات والجامعات تتجاوز التمويل المتوفر. ويشير تاريخ تمويل التقانات في الكليات والجامعات إلى أن الطلبة لا يتلقون هذه الفوائد. وفي نظام النقل التقليدي إلى الكلية، يتكبد الطلبة نفقات السفر إلى الصفوف، ويتعرضون للمضايقة أو حاجز عدم ملاءمة جداول الصفوف، ويستفيدون من طرق تعليمية أكثر فعالية. ويقوّم الطلبة تكاليف التعليم مقارنة مع تكاليف البدائل وملاءمتها. وهذا يشير إلى أن الطلبة في بعض الحالات قد يبحثون عن تكاليف أقل، ولكن في بعض الحالات الأخرى قد يهتم الطلبة أكثر بالملاءمة.

ففي الكليات والجامعات العامة، تدعم الولايات حصة من تكاليف التعليم العالي كذلك. وهذا هو سبب اهتمام الولايات بتكاليف التكنولوجية. فإذا عوملت التكنولوجية على أنها خيار أرخص من أنظمة النقل التقليدية، فإن من الجوهري أن تكون التكاليف

قابلة للمقارنة مع البديل. وعلى وجه الخصوص، فإن بعض مسؤولي الولايات قد يقلقون بخصوص الاقتصاديات التي يحققها التعليم عن بعد.

ولكي يصير التعليم عن بعد شيئاً مجدياً، فإن ذلك يتطلب تغييرات في الكليات والجامعات تتجاوز حدود التمويل والتعليم. ويجب أن يصبح بعض الأساتذة أكثر تخصصاً في تأليف المواد التعليمية. ويتعين على المخططين الأكاديميين أن يقسموا السوق على أساس خصائص الطلبة، ثم يوفروا أنسب طرق التعليم والتعلم لكل فئة أو شريحة. ويتعين على المسؤولين من رجال الأعمال أن يستكشفوا تسعيرة السوق بحسب الفئات. وستكون الحكومة الاتحادية وحكومات الولايات المحلية بحاجة إلى تنظيم فوائد تقنية التعليم المحسنة وزيادة إسهامها في التعليم العالي، لتأمين هذه الفوائد - وهذا يشكل ابتعاداً حاداً عن توجهات العقد الماضي من الزمن. فإذا أمكن تحقيق هذه الأهداف كلها، فإن نماذج جديدة لإيصال الدورات التعليمية سوف تصبح مجدية، وسوف يستفيد الطلبة والمجتمع من هذا الجهد التعاوني.

ويتفحص هذا الفصلُ الأسسَ المنطقيةَ للتمويل العام للتعليم عن بعد في الكليات والجامعات، عن طريق النظر في التكاليف والنتائج. ثم يقدم دراسة حالة التلفاز التعليمي المتفاعل في ولاية أريزونا، لتبيين التحديات المالية التي تواجه محاولات تخفيض الكلفة عن طريق التعلم عن بعد، وتلي ذلك توصيات لتحسين استخدام التكنولوجية والتمويل.

الأسس المنطقية والحقائق

إن الاستثمار في مواد الدورات التعليمية قد يصبح حاجزاً يمنع الاستخدام الواسع لتكنولوجية التعليم والتعلّم. وعندما يصبح الطلبة الجدد هم الشباب العارفون بالحاسوب، والمستخدمون للإنترنيت، والممارسون لألعاب الحاسوب، فإن توقعاتهم عن نوعية المواد التي سيدرسونها قد تزيد الكلفة مثلما زادت تكاليف الأفلام -نحو عشرة بالمئة في كل عام- من أجل تلبية تطلعات الشبيبة ومع ممارسة مزيد من الطلبة للعمل أثناء دوامهم في الكليات، فإن طريقة التعليم يجب أن تتكيف مع تلك القيود كما تكيفت برامج

ماجستير إدارة الأعمال التنفيذية مع متطلبات الموظفين التنفيذيين المتضايقين المنهكين، واتجهت الكليات المجتمعية إلى أشكال جديدة من التعليم تستغل مرونة تكنولوجية التعلّم وفاعليتها. ومن أجل امتلاك حياة طويلة مفيدة، يجب تصميم المواد التعليمية لطالب عام 2005 أو 2010، وليس لطالب اليوم. وإن معرفة الاتجاه في نوعية مواد التعلّم تسمح بالتوقعات التي يجب أخذها في الحسبان حول مستوى الاستثمار.

غير أن هناك قيوداً في الأسعار. إذ إن كلفة تعلم المواد وما يرتبط بها من تشبيك البنية التحتية يجب أن يكون لها استخدام كاف -بحجم الصف- لتخصيص مبالغ لتسديد الاستثمار يتحملها عدد كبير من المستعمِلين. إن مفتاح تسديد الكلفة العالية لمواد التعلم بوسائل متعددة لعدد كبير من الطلبة هو التوحيد القياسي للمحتوى، وضمان كونه قابلاً للتشغيل التفاعلي مع كل أنظمة إدارة التعلّم تقريباً ومع كل بيئاته عملياً. فإذا تم ذلك، فإن صناعة النشر أو حالات التعاون يمكن أن تلعب دوراً كبيراً في تزويد الكيات والجامعات بمواد التعلم بأسعار تعطي تكاليف تعلّم يمكن مقارنتها بتكاليف الصف التقليدي.

إن بعض رؤساء الكليات، ولاسيما في الكيات المجتمعية الريفية، يتخذون القرار باستخدام تقنيات التعليم والتعلّم لإتاحة الوصول، بالرغم من أن ذلك يتطلب تفريغاً داخلياً من برامج أخرى. كما يتخذ بعض رؤساء الكليات القرار باستخدام هذه التقانات فقط لإفادة الطلبة الذين لا يستطيعون من دونها الدوام في الصفوف المجَدْوَلَةِ التوقيت، وبذلك يتقبّلون تكاليف أعلى مرة أخرى من أجل خدمة المجتمع بطريقة أفضل.

ومن أجل فهم أفضل للأعمال المطلوب القيام بها لتحقيق تكاليف تعليم يمكن تحملها، وللقرارات التعويضية التي يجب اتخاذها على المستوى المحلي، ومستوى الولاية، والمستوى الاتحادي، فإن من المفيد تحليل ما هو معروف عن هؤلاء الطلبة، وعن تجربة تقديم تلفاز واسع الانتشار، وتلفاز تعليمي تفاعلي، وإيصال بواسطة الإنترنيت. وهناك تجربة محدودة تبيّن فوائد استخدام مواد التعلم بوسائط متعددة في الصف التقليدي.

فالطلبة الجدد سيأتون إلى الكلية عندما يكون استخدام الإنترنيت منتشراً في كل مكان كانتشار التلفاز، وهم يستعملون وسائط إعلامية جديدة في كل يوم. وتظهر دراسة

حديثة أن طلاب الصف الثامن الحاليين يمارسون ألعاب الحاسوب أكثر مما يقرؤون لأجل المتعة. ومع ذلك يبقى هذا أقل من الوقت الذي يمضونه في مشاهدة التلفاز.

وبدعم من وزارة التجارة الأمريكية بدأت الكليات تضع وصلات موجات كهرطيسية قصيرة جداً تقدم روابط ذات اتجاهين بالصورة والصوت بين مصدر الصف والطلاب في مواقع بعيدة في الثمانينيات. وهذا النهج يسمى التلفاز التعليمي التفاعلي. وقد استخدمته بنجاح كليات أريزونا المجتمعية لإيصال التعليم إلى المدن الصغيرة النائية في جميع أنحاء الولاية. وقامت كلية الساحل المجتمعية المحلية في كاليفورنيا والكلية المجتمعية المحلية بمقاطعة دالاس باستخدام التلفاز الواسع الانتشار بنجاح لتوفير الدورات التعليمية في جميع أنحاء منطقة حضرية كبيرة. واستخدمت جامعة نبراسكا التلفاز الواسع الانتشار لجلب الصفوف إلى المناطق الريفية. وموّل صُناع السياسة مثل هذه المشروعات لتوفير برامج غنية ومتنوعة في مناطق ذات كثافة سكانية منخفضة غير قادرة على دعم كلية أو جامعة.

إن توافر الإنترنيت قد نقل التعلّم من مختبر الحاسوب إلى التعلم في مكان العمل وفي البيت. ونقلت مصدر التعلّم من الكلية أو الجامعة القريبة إلى أي مكان في العالم. وخفضت كلفة التشبيك تخفيضاً حاداً.

ومع حالات النجاح هذه، ما هي الحواجز المانعة للاستخدام الواسع للتكنولوجية التعليمية؟ هذه الحواجز هي الاستثمار في المواد التعليمية، وهي نفقة رأسمالية كبرى؛ والبنية التحتية للحوسبة، التي تكاد تكون مكتملة الآن؛ والسيطرة على جودة النوعية. ومن الذي سيدفع؟ الطلبة، كما يدفعون ثمن الكتب أو أجور الحوسبة الخاصة؟ أم الأساتذة الذين أسهموا في وضع كتب النصوص الدراسية المقررة، وأوائل مواد التعلّم الإلكتروني عن بعد؟ أم الجامعات والكليات جزءاً من نفقات التعليم مثل المكتبة؟

إن مفتاح أسعار الوحدة المنخفضة هو عدد الطلبة المستعملين لمادة التعلّم نفسها، وليس كلفة التطوير. وسيكون تمويل هذه الطريقة الفعالة مزيجاً من تخفيض تكاليف

الوحدات -لجعلها مجدية من الناحية الاقتصادية- وبعض العائدات الإضافية الناجمة عن الإنتاجية المحسّنة. وهذا يتطلب عدة خطوات تتخذها الكليات والجامعات بصورة جماعية، أو أن السوق الحرة التي سوف تتشكل في آخر الأمر من منظور التدريب ستوسع نموذج تدريب الشركات، ليشمل التعليم ما بعد الثانوي.

وهناك نماذج عديدة للنجاح في التعليم عن بعد، أحدها هو استخدام تشبيك الصوت والصورة، الذي زاد حجم الصفوف وخفض تكاليف الوحدات بشكل فعال. فأصبحت عدة كليات مصادر للمادة المرئية التي بيعت رخصها لكليات أخرى شاركت في الاستثمار لتطويرها وتنميتها. وكانت تكاليف الترخيص النموذجية تتراوح من 600 دولار إلى 1500 دولار للدورة الفصلية الواحدة، بغضّ النظر عن عدد الطلاب. وكانت تكاليف المواد المذاعة يتم دفعها أو دعمها عموماً لكونها «خدمة عامة» مطلوبة كشرط للحصول على رخصة تلفاز واسع الانتشار. وكان هذا النموذج فعالاً على نحو خاص في مناطق المدن الحضرية ذات التسجيلات الطلابية الكبيرة ضمن منطقة التقاط المواد المذاعة. وكان أحد الاستعمالات الأخرى لتشبيك الصوت والصورة هو وجود صف يتم الاتصال به عن بعد، مما أتاح زيادة حجم الصف. وكثيراً ما كانت كلفة التشبيك الإضافية تخفض تكاليف الوحدات كلما ازداد حجم الصف، وكان هذا فعالاً على نحو خاص في مناطق الكليات المجتمعية التي لها عدة منشآت جامعية نائية في المدن أو البلدات الصغيرة. ومن النماذج الأخرى الأكثر حداثة ومعاصرة نموذج النقل بالإنترنت، وهو عودة إلى التدريب بالحاسوب عن طريق استخدام التكنولوجية الحالية.

ولعل أنجح الأمثلة هي الجامعة البريطانية المفتوحة التي بدأت باستخدام نموذج التكنولوجية المذاعة في عام 1975، وهي مستمرة في تحولها إلى نموذج النقل بالإنترنت. وقد أظهرت الجامعة المفتوحة كيف أن الاستثمار الكبير في المواد التعليمية يمكن تسديد قيمته عن طريق تسجيل عدد كبير من الطلاب لتحقيق تكاليف منخفضة للوحدات. فقد نجحت الجامعة البريطانية المفتوحة عندما فشلت صناعة النشر في الولايات المتحدة بسبب عامل واحد، هو القدرة على اجتذاب تسجيلات كثيرة. فاستثمار الجامعة المفتوحة

لمبلغ مليار دولار في منهجها للطلاب الجدد يتم تسديده عن طريق صف يصل معدل حجمه إلى أحد عشر ألف طالب، وحجم أصغر صف فيه هو ثمانمئة طالب[1].

إن كلية ريو سالادو، وهي كلية مجتمعية محلية في مقاطعة ماريكوبا (في فينكس بولاية أريزونا) متخصصة في التعليم غير التقليدي، تقدم عدداً كبيراً من الدورات بواسطة الإنترنيت وهي دورات طورها أساتذتها بصورة نموذجية. وقد خلقت الكلية نموذجاً تدريسياً فعالاً، ونموذج أعمال تجارية مجدياً، بحيث كانت تكاليف إيصال دوراتها تعادل تكاليف كليات ماريكوبا المجتمعية الأخرى أو تقلّ عنها[2].

إن الجزء الأكبر من التعلم عن بعد يحتوي الآن على ملامح جميع النماذج السابقة. وعلاوة على ذلك فإن تقانات التعلم عن بعد قد أضيفت إلى كثير من الدورات «التقليدية» لتحسين التعلم. وبصورة عامة، فقد ثبت أن تدريس التعلم عن بعد له فعالية تعادل عملية التدريس في الصف أو تتفوق عليها. فقد وجد كرامب (1928) أنه لا يوجد فرق في درجات الامتحان بين طلاب صفوف الكلية والطب الدارسين بالمراسلة، المسجلين في المواضيع نفسها. بل لقد وجد هانا (1940) أن طلاب الدراسة بالمراسلة كان أداؤهم يعادل في جودته أداء نظرائهم الدارسين بالدوام في الصفوف أو يتفوق عليه. وقد تم الحصول مؤخراً على نتائج مماثلة من التلفاز التعليمي التفاعلي. وأظهرت النتائج الحديثة عدم وجود فرق مهم بين مجموعات التعلم عن بعد وعن غير بعد (مكغريل 1994 ب). كما أكد شلوسر وأندرسون مؤخراً (1994) أن الطلبة يتعلمون بنفس درجة الجودة من الدروس المنقولة إليهم بأي واسطة. وسواء أكان التعلم وجّهاً لوجه أم عن بعد، فليس هناك أي فرق مهم متأصل في فعالية التعليم بالوسائط. كما أن سورنس (1995) لم يجد أي فروق في الإنجاز بين طلبة الصفوف التقليدية وطلبة الصفوف الدارسين عن بعد، أو بين طلبة التعلم عن بعد في المواقع النائية، وطلبة المواقع الأصليين الذين يتواجد الأستاذ معهم. فإذا كان ذلك صحيحاً، فإن التركيز سيكون على التكاليف وليس على الفروق في الفعالية.

وهناك ملاحظتان تشيران إلى وجود فوراق تؤثر على التسجيل. فأولاً إن جماعات التركيز تستمر في التأكيد بأن الطلبة يفضلون تلقي التدريس في الصفوف، وتظهر دراسة

غير منشورة أن الطلبة سيسافرون للوصول إلى الصف التقليدي أكثر من التوجه إلى صف للتلفاز التعليمي التفاعلي يقدم لهم الدورة التعليمية نفسها[3]. وهذا يشير إلى أن تسجيلات الطلبة التقليديين قد لا تتأثر بنوع الواسطة المستخدمة في الدورات التعليمية إلاّ في أدنى الحدود. غير أن هذه الملاحظة قد لا تكون ذات صلة ما دام التعلم عن بعد يستخدم بصورة أساسية عندما يكون الطلبة غير قادرين على حضور المحاضرات في الصفوف بسبب عدم ملاءمة المسافة أو جدول الدوام. وثانياً لاحظت كلية ريو سالادو أن دورات الإنترنيت القائمة على أساس النصوص تجتذب للتسجيل نسبة من الطلبة القدامى أكثر من الذين تجتذبهم الدورات الأخرى ذات الوسائط المتعددة. وهذا يوحي بأن استخدام الوسائط التعليمية قد يؤثر على تسجيل طلبة شباب أكثر من الطلبة الأكبر عمراً (فارمر 1996)[4].

وقد أدخلت كلية يافاباي وسائط متعددة في صفوف مادة علم الأحياء -101 وهي دورة مهمة للمهنيين الصحيين وطلاب دراسة ما قبل الطب (فارمر 1996؛ وغاف، وراتكليف وشركاؤهم 1996). وعند إدخال هذه الوسائط، ارتفع معدل إكمال الدورات من ستين بالمئة إلى أكثر من ثمانين بالمئة. وكانت الزيادات هي الأكبر في الأقسام التي تدرّس باستخدام الوسائط التصويرية والرسوم البيانية. وقد شملت التطورات اللاحقة بعد ذلك شكلاً تصميمياً كثير الوسائط، من أجل السماح بإجراء تغييرات فورية للاستجابة لحاجات الطلبة ومصالحهم واهتماماتهم (غاف، وراتكليف وشركاؤهما 1996).

وعلى امتداد العقد الماضي، فإن التعليم، والتعلّم والتدريب على أساس الحاسوب، وباستخدام التقنيات التعليمية ذاتها، راحت تكتسب معنىً جديداً واقتصاديات جديدة. ويستخدم مصطلح التدريب بشكل نموذجي لبرامج الشركات. أما مصطلح التعليم ومصطلح التعلم، فيستخدمان للكليات والجامعات. وأما بموجب الاستخدام هنا، فإن التدريب والتعليم لهما اقتصاديات مختلفة بشدّة. فالمستخدَمون هم طلاب التدريب في الشركات؛ فأجورهم ونفقات سفرهم جزء من «تكاليف التعليم» في الشركات.

وبالنسبة للمحترفين المهنيين، مثل ملاحي الطائرات، فإن هذه التكاليف قد تصل إلى 500 دولار في الساعة أجور تعليم[5]. وإن عدد الطلاب الذين يتلقون التدريب نفسه يميل إلى أن يكون أعلى من معدل حجم الدورة في التعليم العالي. ولهذا السبب، فإن كلفة التعليم في وحدة التدريب في الشركات تميل إلى أن تكون عديمة الحساسية لكلفة استثمار مواد الدورة.

وبما أن محتوى الدورة في التدريب يمكن أن يكون متشابهاً لدى عدد من الشركات أو الوكالات، فإن مواد التدريب التجاري كثيراً ما يتم استخدامها. وبسبب الكمية، والتحسس للسعر المنخفض، فإن هناك سوقاً نشيطة لمواد تدريب العاملين في الشركات في المواضيع الشائعة والمشتركة. وإن مواد التعلّم المعقدة التي تخفض وقت الطلبة هي شيء مرغوب فيه في أوساط الأعمال التجارية، لأنها فعالة الكلفة. وليست هذه الاقتصاديات متاحة ولا متوافرة في التعليم العالي، حيث يتحمل الطلبة كلفة وقتهم وأسفارهم، وليست هذه التكاليف مشمولة في كلفة التعليم التي تتحملها الكلية أو الجامعة. وإن المستفيد من زيادة الإنتاجية هم الطلبة، وأرباب عملهم، والمجتمع، لا الكلية ولا الجامعة.

إن النماذج الاقتصادية للتكنولوجية التعليمية والتعلّم عن بعد في هذا الفصل تستخدم كلفة التعليم كما هي محددة للكليات والجامعات. ومع تنامي اقتصاد المعرفة، وتوسع نطاق التدريب في الشركات، يبدأ «ناشرو» هذه الدورات بتسويقها للكليات والجامعات التقليدية. وقد تبنّت جامعة فينيكس بعض ممارسات التدريب في الشركات. فمحتوى الدورة يتم البتّ فيه، ومواد الدورة يتم تطويرها بشكل مركزي، وتُستَخْدَمُ تقويمات الدورة والمدرب من أجل المراجعة المستمرة لمواد الدورة وطرائق تدريسها لضمان جودة إيصال الدورة إلى أي موقع[6].

وهناك فرقان مهمان في كلفة التعلّم عن بعد بالمقارنة مع الصف التقليدي. فباستثناء التلفاز التعليمي التفاعلي، الذي يستخدم معلماً يدرّس في صف، فإن هناك تكاليف مهمة لتطوير وسائط التعليم. ففي الماضي كانت تقع على المعلم مسؤولية كتابة النصوص

المقررة. وهذه النصوص كانت بدورها تُطْبَع وتباع للطلبة. وكانت كلفة الكتاب المقرر هي بشكل رئيس كلفة الطبع، والتجليد، والتوزيع. وكان الأستاذ يكتب النص دون أن يكلف المؤسسة شيئاً، ومقابل مبلغ صغير من الطلبة الذين يشترونه. فكان الأستاذ «يدعم» تحضير المواد التعليمية. أما كلفة حصة الأستاذ المالية، إن كان له أي حصة، فكان يتحملها الطلبة، وليس الكلية.

ولقد تغيرت تجارة الكتب المقررة. فالكتب المقررة يتم «نشرها» حيث يتحمل الناشر مسؤوليات للإسهام في تطوير المحتوى، واختيار الصور كالخرائط والرسوم البيانية المشمولة في الكتاب المقرر، وتطوير كتب العمل وغيرها من مواد الطلبة، وإنتاج مواد تعليمية بوسائط متعددة، وأدلة توجيهية للمعلمين ترافق النص المقرر. وهذه كلها تكاليف يتحملها الطالب كونها تكاليف أعلى للكتب المقررة[7].

ومع ظهور أشكال جديدة من التعليم، مثل دورات الإنترنيت، والدورات التلفازية، ودورات التعليم المبني على الحاسوب، فإن تكاليف تطوير الوسائط تتحملها الكلية المنتجة للمواد، أو يتحملها المؤلف - الذي قد يكون شخصاً آخر غير الأستاذ. وعندما تتحمل الكلية هذه التكاليف، فعندئذٍ ينبغي أن تكون مشمولة في كلفة الدورة، وفي تكاليف دورة الحاسوب، وفي تكاليف الوحدة.

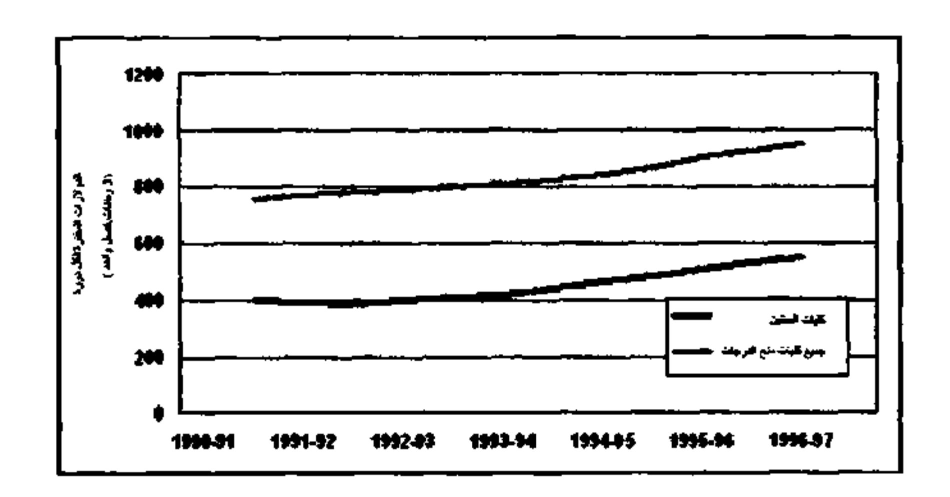
وقد حاولت بعض الكليات بيع تراخيص مواد الدورات لآخرين. وقد نجح ذلك في حالة الدورات التلفازية المستخدمة في التلفاز الإذاعي واسع الانتشار. فيدفع المستعلمون أجرة ثابتة، ومعها مبلغ إضافي عن كل تسجيل. ويجري ترخيص بعض دورات الإنترنيت بمبالغ مماثلة، ولكن يبدو أنه ليس هناك تسجيل كاف في هذا الوقت لجعل ذلك مجدياً من الناحية الاقتصادية[8]. وعند ترخيص الوسائط، فإن كلفة الرخصة -وليس كلفة تطوير الواسطة- هي المشمولة في تكاليف الدورات وتكاليف الوحدات.

إن تكاليف التعليم النموذجية تتراوح من عدة مئات من الدولارات لكل دورة في الكليات العامة ذات أجور التعليم المنخفضة، إلى عدة آلاف من الدولارات لكل دورة في الكليات

والجامعات الخاصة. والمعدلات الوطنية لكليات السنتين، وللكليات جميعها موضحة في الشكل 10 – 1. وكما هو ظاهر في هذا الجدول، فإنه يصعب على أي كلية أن تستوعب كلفة تطوير الدورات التلفازية أو حتى كلفة الدورات التعليمية المبنية على أساس الحاسوب. أما دورات الإنترنيت، فإنها تتطلب عدة مئات من التسجيلات على امتداد عمر الدورة، كي تحقق تكاليف لكل تسجيل تضاهي التكاليف الحالية للتعليم أو تكاليف الكتب المقررة.

وعلى الرغم من أن من الممكن تحقيق حالات متوازنة مالياً بلا ربح ولا خسارة في التسجيلات في الدورات الأكثر شعبية – كالدورات التلفازية، فإن تطوير مواد متعددة الوسائط للدورات المتخصصة سوف يثير قضايا مهمة.

والخلاصة أنه على الرغم من وجود مؤشرات بأن مواد الدورات متعددة الوسائط المرتبطة بالتكنولوجية التعليمية ستزيد حالات التسجيل وإكمال التحصيل، فإن هذه الفوائد ليس معترفاً بها إلى درجة تكفي لإدراجها في التحليل (فارمر 1996)[9]. وهناك أيضاً مؤشرات بأن الطلبة «المدمنين على شاشات التلفزة» يفضلون الوسائط المتعددة بتكاليفها المرتفعة وتكاليف تطويرها الآخذة في التزايد. وهذا سيؤثر على التسجيلات؛ غير أن هذا التأثير لن يدرج في التحليل إلى أن يتم تحديد كميته.



الشكل 10-1 المعدل الوطني لكلفة إيصال الدورة (حسب خلاصة الاحصاليات التعليمية لعام 2001، المركز الوطني للإحصائيات التعليمية، الجدولان 349 و351)

دراسة حالة

في التسعينيات، تشاورت مع نظام الكلية المجتمعية في أريزونا حول تقويم دورات التلفاز التعليمي التفاعلي. وهذا التلفاز يشير إلى التعليم بإرسال الصورة والصوت باتجاهين بين صف فيه معلّم وصف آخر بعيد. ويستطيع المعلّم أن يرى الطلبة في الصف البعيد على شاشة مراقبة تلفازية. فإذا كان هناك أكثر من صف بعيد واحد فإن من الممكن عرض صفوف متعددة على شاشة مراقبة أو شاشات مراقبة عند المعلم، أو أن تعرض شاشة المراقبة الصفوف البعيدة بالتتابع، أو تعرض فقط الصف الذي فيه طالب يتكلم. ويرى الطلبة دوماً الصف الذي يتحدث منه المعلم أو الصف الذي يتكلم فيه الطالب على شاشة المراقبة في الصف عندهم. وفي بعض المنشآت يكون صوت الطالب مسموعاً على الدوام -كأصوات صف نموذجي-. وفي منشآت أخرى يتكلم الطالب باستخدام «كبسة زر» لسماعة مكبر الصوت، أو بوجود جهاز مسيطر على الصوت يبثه فقط من الموقع ذي الصوت الأعلى[10].

ولتحليل تكليف التلفاز التفاعلي التعليمي، فإن من المفيد البدء بتشكل تكويني نموذجي (الشكل 10-2) تظهر فيه أربعة مستويات: فالصفوف التي ينبع منها التعليم أو تتلقى التعليم، ومعها مركز السيطرة توجد بشكل نموذجي في الكليات والمواقع المحلية للكليات المجتمعية. وعند ربط الكليات معاً تضاف طبقة أخرى، -هي «الموزع»-. ومع توسع الشبكات الوطنية، فإن التلفاز التفاعلي التعليمي يتم ربطه مع مجهزي الدورات الخارجيين. والحالة المدروسة أدناه تلخص نتائج التقويم مستخدمة هذا الإطار.

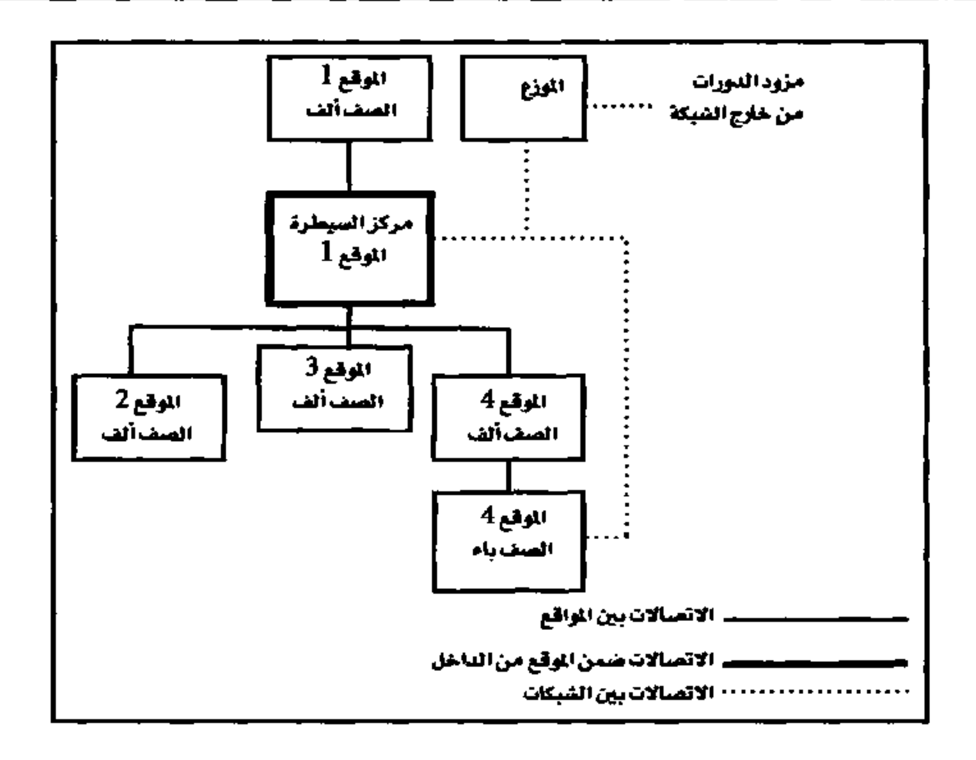
ففي شبكة التلفاز التفاعلي التعليمي هذه نرى أن الموقع الأول هو كلية أو منطقة كلية مجتمعية لها اتصالات مع حرم جامعي أو موقع واحد أو أكثر. وكما هو مبين فإن المواقع (الحرم) الثاني والثالث والرابع فيها قاعات صفوف إلكترونية. وهي مرتبطة بواسطة مركز سيطرة يقع -كما هو موضح- في الموقع الأول. وبصورة نموذجية، فإن مركز السيطرة يملك قاعة صف إلكترونية قريبة، كما يملك تجهيزات لتشغيل الصورة والصوت، وتجهيزات لعقد مؤتمرات عن بعد باستخدام بث الصورة والصوت بين عدة

مواقع[11]. وقد يكون الموظفون متفرغين لهذا العمل بدوام كامل -وهذا هو التطبيق النموذجي- أو بدوام جزئي مع تشغيل أوتوماتيكي تلقائي مركب ومهيأ سلفاً[12]. ومعظم قاعات الصفوف يمكن استخدامها لإرسال التعليم التلفازي ولتلقيه على حد سواء.

وتُظْهِرُ شبكة الرسم البياني في الشكل 10 - 2 «موزعاً». وإن الكليات والجامعات تخطط الآن للارتباط مع شبكات أخرى ينبع منها تعليم تلفازي. وعلى سبيل المثال، فإن جامعة وسترن غفرنرز فكرت في إرسال تعليم تلفازي تفاعلي ينبع منها، وحددت مؤسسات يمكن أن تعمل كمصادر للتعليم التلفازي التفاعلي. فالتلفاز الواسع الانتشار، والذي يحصل عليه عادةً عن طريق البث بالأقمار الصناعية، يمكن أن يكون مصدراً لشبكات التلفاز التعليمي التفاعلي كذلك.[13] ففي فيرجينيا تلعب هذا الدور كلية نورث فيرجينيا المجتمعية بجدولة التعليم النابع من إحدى الكليات المجتمعية، كي تتلقاه كلية مجتمعية واحدة أخرى أو أكثر. وتخطط أنظمة التعلّم في أريزونا دوراً مماثلاً لكليات أريزونا المجتمعية. وتعتمد الكليتان على شبكات اتصالات مزودة بآلية سحب مؤتمتة[14]. وفي هذا الرسم البياني يمكن اعتبار الكلّيتين من«الموزعين» للتلفاز التفاعلي التعليمي، سواء أنبعت الدورات من واحدة من الكليات «الزبونة» لهما أم من مصدر خارجي مثل جامعة وسترن غفرنرز أو كليات مقاطعة دالاس المجتمعية.

وقد يكون لدى الموزعين معدات تستخدم للتشغيل، ولها وحدات سيطرة متعددة النقاط لصفوف متباعدة يمكن الربط بينها لعقد مؤتمرات. وعلى وجه العموم قد يملك الموزع المهمات نفسها، والمعدات والموظفين الذين يملكهم مركز السيطرة. ولكن الموزع يقوم بالتشغيل على مستوى تنظيمي مختلف.

ويمكن ربط الموزع بمجهز خارجي للتلفاز واسع الانتشار، والبرمجة الصوتية المسموعة، وعقد المؤتمرات عن طريق الربط بأجهزة الفيديو، وكذلك التلفاز التفاعلي التعليمي[15]. وبالاعتماد على تكنولوجيا الاتصالات، يمكن للموزع أن يرتبط بالصف عن طريق مركز السيطرة، أو أن يرتبط مباشرة مع صف إلكتروني[16].



الشكل 10-2: شبكة نموذجية للتلفاز التفاعلي التعليمي

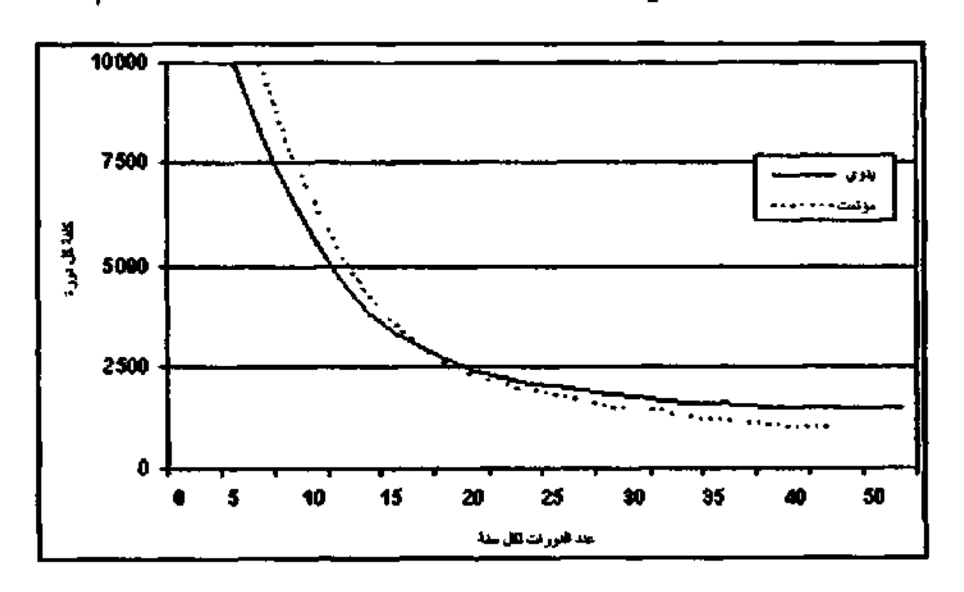
الجدول 10-1: تكاليف مركز سيطرة نموذجي في الكلية للتلفاز التفاعلي التعليمي

الوصف	نموذجية	مقدرة
زر الاتصالات مزود بآلة سحب مؤتمتة	10000 - $25000	$20000
وحدة سيطرة متعددة النقاط	100000 - 150000	125000
خلط الأصوات والسيطرة	10000 - 25000	25000
محطة فيديو للمؤتمرات عن بعد	4500 للمحطة الواحدة	9000
شاشات مراقبة فيديو	1000 - 2000 لكل واحدة	6000
مكبرات الصوت وأجهزة على الرأس		1400
رفوف وأثاث		4000
المجموع، بالتشغيل اليدوي		$190400
حاسوب للتشغيل المؤتمت		5000
برمجيات لجدولة دارات الاتصال		15000
برمجيات لجدولة الصفوف		12000
المجموع، بالتشغيل المؤتمت		$222400

إن تكاليف التلفاز التفاعلي التعليمي تتطور على ثلاثة مستويات. فهناك التكاليف المرتبطة بمركز السيطرة، التي ينبغي تخصيصها لكل الصفوف. ويتم هذا التخصيص بصورة عامة على أساس عدد الساعات التي يستخدم فيها الصف كل أسبوع[17]. وبالنسبة للكليات والجامعات التي تعمل حسب الفصول، فإن عدد ساعات الدورة في كل الصفوف المستخدمة للتلفاز التفاعلي التعليمي تحت مركز السيطرة ذاك يُستخدَم لهذا التخصيص[18]. فإذا تم استخدام مركز السيطرة للدورات من موزع أو مجهز دورات من خارج الشبكة، فإن الاستخدام سيكون مشمولاً كذلك.

ولكل صف تكاليف مرتبطة به كذلك. وهذه التكاليف يمكن تخصيصها للدورات على أساس عدد ساعاتها. وهكذا يكون للدورة نوعان من التكاليف المخصصة، وهما: كلفة وحدة التحكم (السيطرة) المخصصة لكل الصفوف حسب استخدامها، وكلفة الصف محسوبة على أساس عدد الساعات في كل دورة بعينها.

ومن أجل الحفاظ على الانسجام المتناسق، فإن الأمثلة في هذا الفصل ستستخدم كلفة كل دورة لتعني كلفة التعليم أو كلفة تدريس ثلاث ساعات في دورات القسم الأدنى. وهناك وحدات أخرى قد تكون مناسبة أكثر في سياق مختلف. وإن تشكيلات الأجهزة والمعدات، والتكاليف النموذجية، والكلفة المقدرة مبينة في الجدول 10-1 بالنسبة لمراكز السيطرة التي يتم تركيبها الآن[19]. وإن كلفة التشغيل اليدوي تفترض تواجد مشغل طيلة أوقات استخدام غرفة الصف.



الشكل 10-3 معدل كلفة كل دورة لعمليات مركز السيطرة

وبإضافة مكونات الحاسوب الآلية الصلبة والبرمجيات المتخصصة، يصبح من الممكن أتمتة تشغيل مركز السيطرة[20]. وفي هذا المثل، فإن أتمتة مركز السيطرة تكون أرخص إذا تم تقديم أكثر من سبع عشرة دورة تلفاز تفاعلي تعليمي في كل سنة. وتأتي القيمة الحقيقية للأتمتة عندما يزيد عدد الدورات عن 25 دورة في كل عام، كما هو مبين في الشكل 10-3. فالكلية النموذجية التي تملك نظاماً ذا قناتين سوف تستخدم نظام التلفاز التفاعلي التعليمي لمدة تزيد على خمسين ساعة في الأسبوع، أي أكثر من ستين دورة كل سنة[21]. غير أنه حتى على هذا المستوى من الاستخدام، فإن تكاليف الدورات ستكون مهمة بالمقارنة مع التكاليف الأخرى (الجدول 10-2).

ويعطي الجدول 10-3 تفاصيل تكاليف الدورات السنوية الخمسين. وإن أتمتة الأجهزة والمعدات هي الكلفة الأهم، سواء أكان التشغيل يدوياً أم آلياً مؤتمتاً. وتكاليف تشغيل مركز السيطرة لا تشمل كلفة استخدام مدير. أما قرارات ماهية الدورات التي ستقدم ومتى سيتم تقديمها، فينبغي أن تكون مشمولة ليكون دعماً أكاديمياً وغير مشمولة في هذه التكاليف المباشرة.

الجدول 10-2: معدل تكاليف الدورات لتشغيل مركز السيطرة

عدد الدورات السنوية	تشغيل يدوي	تشغيل آلي
25	2323	2163
50	1401	1081
75	1094	721
100	941	541
125	849	433
150	787	360
175	743	309
200	710	270

الجدول 10-3: توزيع تكاليف الدورات لتشغيل مركز السيطرة (50 دورة كل سنة)

	تشغيل يدوي	تشغيل آلي
تسديد تكاليف الأجهزة والمعدات	$685	$810
صيانة الأجهزة والمعدات	190	222
صيانة المعمل وتشغيله	46	46
تكاليف الموظفين	480	160
المجموع	$1401	$1229

وفي كل صف إلكتروني تجهيزات لعرض صورة الفيديو المتلقاة من القناة بحجم رؤية كافيين لجعل الحاضرين جميعهم في الغرفة يرونها وهي مصحوبة بصوت مكبرات شديدة الدقة يمكن سماعه في جميع أنحاء الغرفة. ويجب أن يكون في العرض عدد من مكبرات الصوت يكفي لسماع أصوات كل الطلبة. ويجب أن يكون هناك عدد كاف من آلات تصوير الفيديو لتغطية الصف كله. وهذه الآلات يمكن السيطرة عليها موضعياً أو عن بعد – وهو التشكيل النموذجي عند استخدام الموظفين للسيطرة على تسجيلات الفيديو (الأشرطة المرئية)، أو يمكن أتمتتها بحيث تركز على المتكلم (أينما يكن موقعه)، أو تركز على الشخص الذي يكبس زراً ليتحدث بالمايكروفون.

إن الصفوف الإلكترونية التي ينبع منها التعليم فيها آلات تصوير تظهر المعلم وأي لوح أو حامل لمنصة يستخدمها المعلم؛ وآلة تصوير لعرض الوثائق أو المعروضات مثل التجربة – وهي تسمى آلة تصوير «المنصة» وارتباطات لتعرض الفيديو، ومعروضات الحاسوب أو مصادر الفيديو الأخرى، والصور أو الأصوات التي يختارها المعلم.

وباتباع نموذج التلفاز، كانت أوائل منشآت التلفاز الإبداعي التعليمي تستخدم مهندساً لتشغيل آلات التصوير، عادة عن بعد، ولاختيار مصدر الصورة المرئية والصوت المسموع[22]. وكان هذا الاختيار ضرورياً بسبب تعقيد تمديدات الأسلاك والأزرار وبسبب المعرفة والجهد المطلوبين لإنتاج تدفق صور فيديو تتبع حاجات المعلم وتركز على الطلبة (في الصف المحلي أو في الصف البعيد) الذين لديهم تعليقات أو أسئلة.

ولقد سمحت التكنولوجية الرقمية بأتمتة بعض هذه المهمات. فالمرسلات اللاسلكية الآن تتبعها آلة تصوير؛ ويرتدي المعلم آلة إرسال صغيرة. وتستطيع برامج الحاسوب الآن أن تحلل تدفق صور الفيديو المرئية. وتركز آلة التصوير على الحركة – الممثلة نموذجياً بالمعلم وهو يتحرك أو يتكلم[23]. وبالمثل يمكن تثبيت آلات التصوير سلفاً والتركيز على الطلبة الذين «يكبسون زراً كي يتكلموا».

الجدول 10-4: الصفوف النموذجية للتلفاز التفاعلي التعليمي

	النموذج S	النموذج C	النموذج T
عدد الطلبة	4-12	1-3	8-24
الموقع	غرفة المؤتمر	المقصورة	الصف
التكنولوجية	المؤتمرات بالفيديو عن بعد	المؤتمرات بالفيديو من على المقاعد	فيديو شديد الدقة
كلفة الصفوف والأجهزة	35000	9000	100000
الاستخدام لأعمال الصف (العدد النموذجي للساعات الأسبوعية)	39	36	57
موظفو الموقع	لا أحد	لا أحد	1
المساحة، الموقع (بالأقدام المربعة)	200	70	1200
الاتصالات	T10,	T10.25	T3

ويعطي الجدول 10-4 خصائص ثلاثة صفوف. وأكثرها تواجداً في كليات أريزونا المجتمعية هو النموذج S. وكل صف مجهز بشاشات مراقبة تلفازية للأساتذة والطلبة. وتستخدم آلة تصوير أو أكثر في الصف الذي تتبع منه المحاضرات وفي كل صف بعيد. ويتم تركيب ميكروفونات وأنظمة صوتية في كل الصفوف. وقد يكون هذا نظيراً للتلفاز واسع الانتشار المشغل على موجة كهرطيسية قصيرة جداً (مثل كليات أريزونا ويسترن، ويافاباي وموهاف)، أو يمكن تشغيله على دارات رقمية (مثل كلية سنترال أريزونا وكلية نورثلاند بايونير). أما النموذج C فهو طريقة مقترحة لتوسيع المشاركة حتى تشمل مجموعات صغيرة جداً – طالباً أو اثنين في كل مكعب. وهذا الترتيب سيستعمل المعدات الحالية المتنقلة المطابقة لمقاييس إيزو ISO الحالية وملحقاتها والمستخدمة في عقد المؤتمرات عن بعد[24]. وأما نموذج T من الصفوف الإلكترونية فيشمل عروضاً على شاشة كبيرة بارزة أو عدة شاشات مراقبة كبيرة مع إضاءة كافية لكي تتيح للطلبة أن يقرؤوا ويدونوا ملحوظاتهم، وآلات تصوير آلية مؤتمتة كي يتابعوها، موصولةً مباشرة مع مصادر مثل أجهزة الحاسوب، والإنترنيت، ومنصات مسجلات الفيديو كاسيت، والبث التلفازي الحي تحت سيطرة المعلم[25].

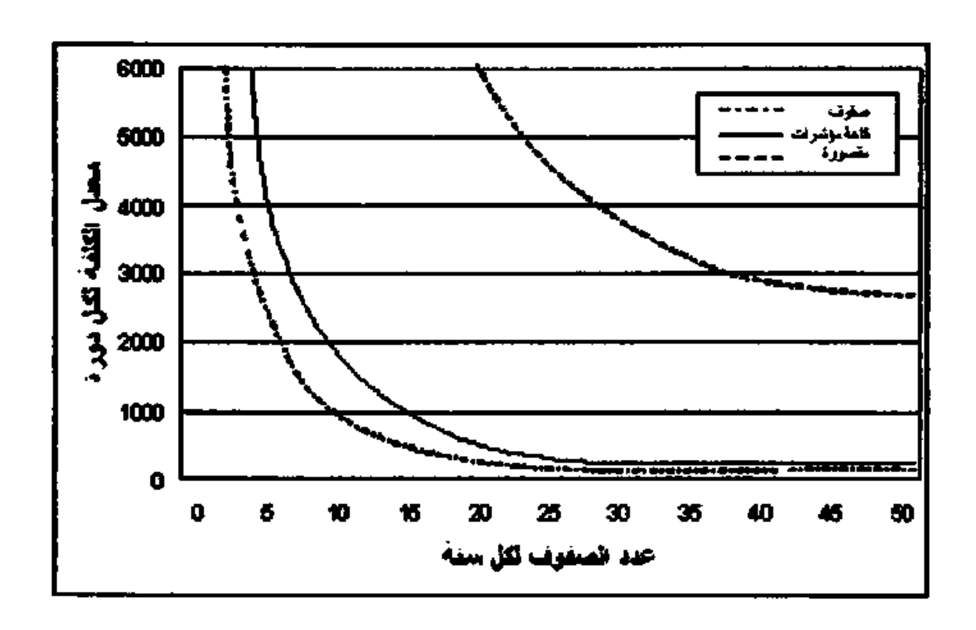
وبالرغم من أن معظم الصفوف من طراز S تتطلب مشغلاً في الوقت الحالي، فإن كلية سنترال آريزونا قد أظهرت أن أتمتة آلة التصوير وسيطرة المعلم يمكن أن يحلاّ محل المشغلين في كل موقع. فالمشغلون قد يكونون مطلوبين للصف الإلكتروني، رغم أن التطبيقات القادمة تشير إلى أن المشغل في الموقع النائي ليس ضرورياً، بل قد يعيق المعلم عن الاستجابة لنشاط الصف.

الجدول 10-5: التكاليف الثابتة للمواقع المتلقية

	النموذج S: غرفة المؤتمرات	النموذج C: المقصورة	النموذج T: غرفة الصف
تسديد قيمة المعدات	$6300	$1620	$18000
صيانة المعدات	1750	450	5000
تشغيل العمل الفيزيائي	2280	2280	7980
الاتصالات	7800	3900	54000
إجمالي التكاليف الثابتة	$18130	$8250	$84980

إن تحقيق مستويات التلفاز الواسع الانتشار سوف يتطلب قناة اتصال ذات موجة عالية الاتساع (T3) أو قنوات تلفاز شبيهة بها. وفي الوقت الحالي، فإن كلية سنترال أريزونا تبث وتتلقى قناتين على خط هاتفي من قياس T1. وتستعمل كلية نورثلاند بايونير عرض موجة مماثل[26].

وسوف تستمر التشكيلات في التطور بينما تحل الإلكترونيات المسعّرة كالسلع محل المعدات التلفازية النظيرة، وبينما تصبح الأتمتة متوفرة على نطاق أوسع[27]. إن التكاليف الثابتة لموقع التلقي النائي بالنسبة للتطبيقات النموذجية الثلاث للتعلم عن بعد بواسطة التلفاز التفاعلي التعليمي معطاة في الجدول 10-5[28].

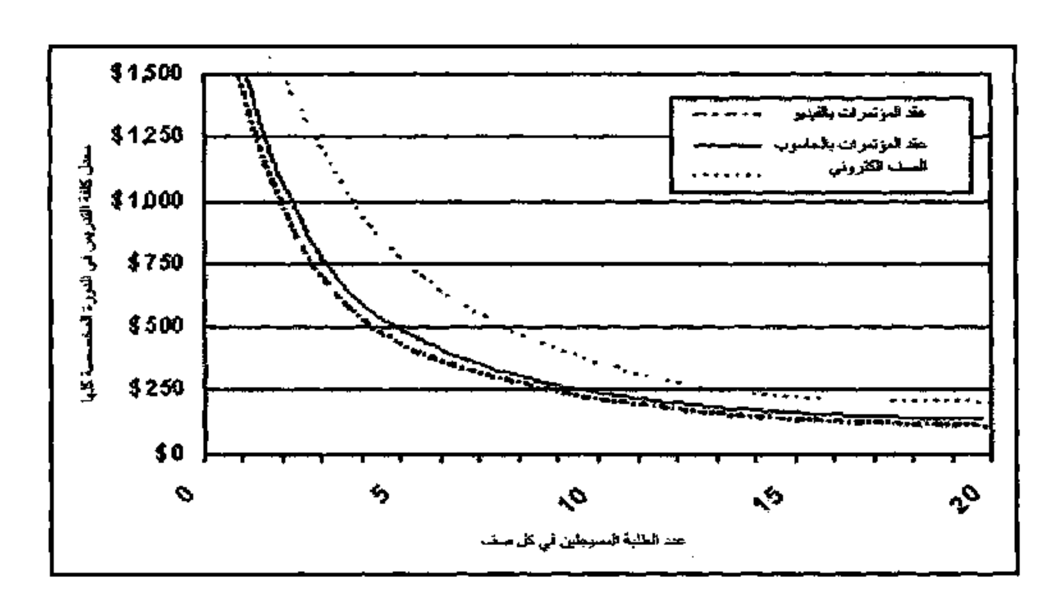


الشكل 10-4: معدل تخصيص التكاليف الثابتة لكل دورة للصف الإلكتروني

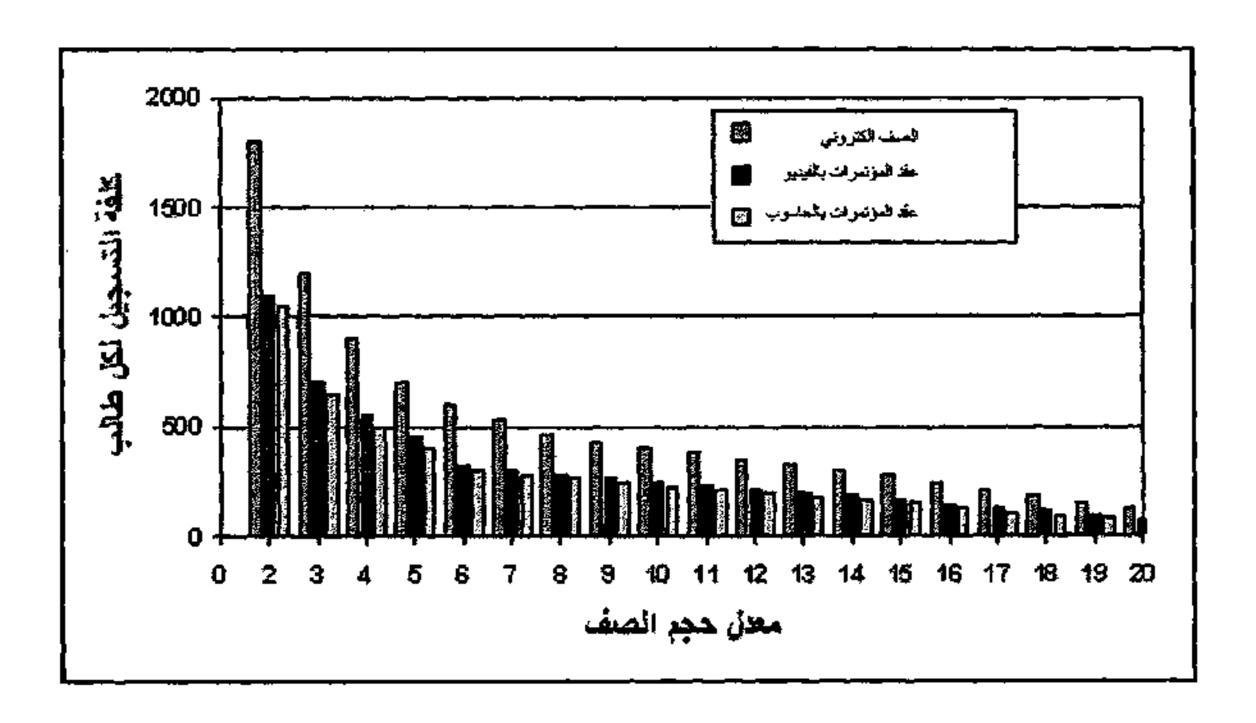
الجدول 10-6: التكلفة المتنامية لكل دورة في عدد الدورات النموذجي في موقع واحد

	الحالة S	الحالة C	الحالة T
الموقع	غرفة المؤتمرات	المقصورة	الصف
التكنولوجية	عقد المؤتمرات بالفيديو	عقد المؤتمرات بالحاسوب	الصف الإلكتروني
الدورات لكل فصل	13	12	19
الكلفة المتنامية لكل دورة			
تسديد كلفة المعدات	$194	$54	$379
صيانة المعدات	54	15	105
الاتصالات	240	130	1137
موظفو الموقع	——	——	720
المساحة، والاستئجار والصيانة	70	76	168
إجمالي الكلف المباشرة لكل دورة	$558	$275	$2509
تخصيص تكاليف مركز السيطرة (الموقع واحد)	1690	1802	1150
إجمالي تكاليف كل دورة	$2248	$2077	$3660

إن هذه التكاليف الثابتة توزع بعدئذ على كل الدورات التي تستخدم غرفة الصف. ويعتمد معدل التخصيص على عدد الدورات التي تُدَرَّس كل أسبوع[29]. وإن معدل تخصيص هذه التكاليف الثابتة لكل دورة مرتبطة بالصف مبين في الجدول 10-4.



الشكل 10-5: معدل كلفة تدريس كل طالب مسجل، مخصصة كلها لموقع واحد



الشكل 10-6: معدل كلفة التدريس المخصصة كلها لموقع واحد

الجدول 10-7: حساب عدد نموذجي من تسجيلات الطلبة في إحدى الدورات

العامل	العدد
عدد الدورات في كل فصل	10
الفصول	2.5
الطلبة في كل موقع بعيد	10
المواقع البعيدة	2
الطلبة في الموقع الأصلي	12
عدد الوحدات في المواقع البعيدة	500

ويعطي الجدول 10-6 تكاليف الدورة الواحدة ذات الثلاث ساعات تدريسية، باستعمال تكاليف تشكيل الصف الإلكتروني الموصوفة أعلاه (في الجدول 10-5)، مع تخصيص التكاليف الثابتة في الجدول 10-6 لتشمل عدداً من الدورات المقدمة في كل سنة (وهي تعادل ما يقرب من مرتين ونصف من عدد الدورات المقدمة لكل فصل). وهذه التكاليف تشمل تكاليف مركز السيطرة المخصصة لموقع واحد. ومن المهم أن نلاحظ أن تحقيق معدل تكاليف الدورات في الجدول 10-6 يتطلب تقديم 12 إلى 19 دورة معاً في الوقت نفسه.

ويقدم الجدول 10-6 تكاليف التدريس لكل دورة. وهذا مثال على الموقع الواحد. فقد تم تخصيص جميع تكاليف مركز السيطرة وكذلك تكاليف الصفوف لهذه الدورات. وفي الشكل 10-5 تتضح كلفة تسجيل كل طالب حسب معدل أحجام الصفوف. وهذا يفترض أن حجم الصف ينطبق على كل الدورات المقدمة في ذلك الموقع. وتظهر البيانات نفسها في الشكل 10-6.

إن معدل حجم الصف في الكليات المجتمعية الريفية في أريزونا يقال إنه من 16 إلى 20 طالباً. كما أن معدل حجم الصف في التعليم عن بعد هو من 24 إلى 32 طالباً في واحد أو اثنين من المواقع النائية[30]. ويمكن استخدام هذه البيانات لتطوير مثال.

إن الكليات المجتمعية التي لديها برامج للتلفاز التفاعلي التعليمي تستخدم أنظمتها بشكل نموذجي لمدة تتراوح من 40 ساعة إلى 56 ساعة في كل أسبوع؛ وإن معدلاً من 15

دورة يبدو معقولاً. وباستخدام البيانات الحديثة يتضح أنه سيكون هناك 10 طلاب في موقع بعيد و12 طالباً في الموقع المحلي الأصلي الذي ينبع منه التدريس لعدد إجمالي من 32 طالباً في كل دورة. وبالرغم من أن معظم الكليات المجتمعية بولاية أريزونا لها موقع بعيد واحد، فإن التسجيلات الحديثة قد زادت عدد المواقع النائية من واحد إلى اثنين. وهذه القيم مدرجة في الجدول 10-7، والعدد الناتج من الطلبة المسجلين في دورات تعلم عن بعد يقدم أساساً لتطوير تكاليف الوحدة – أي تكاليف التسجيل في كل دورة. وإن كلفة التدريس في الموقع الأصلي قد عُدلت من 16 طالباً إلى 12 طالباً، مما يزيد هذه الكلفة من 230 دولاراً إلى 307 دولارات لكل طالب. أما التكاليف في الموقع البعيد فهي مبنية على أساس الوحدات الخمسمئة من الجدول 10-7.

إن كلفة مركز السيطرة مخصصة للدورة ومن ثم لتسجيلات الطلبة. وتبقى هذه أهم تكلفة للتعلم عن بعد.

وفي الكليات المجتمعية في أريزونا، فإن التعلم عن بعد يتم استخدامه بصورة نموذجية، لزيادة الوصول وليس لزيادة حجم الصف. أي أنه ليس مطلوباً أي عدد إضافي من المدرسين ومساعدي المدرسين لخدمة الأعداد الإضافية من الطلبة، لأن حجم الصف بمجموعة ليس أكبر من الحجم الأقصى[31]. ولهذا السبب فإن كلفة المعلم ليست مشمولة في تكاليف التعلّم عن بعد هذه، على افتراض أن زيادة التسجيل يمكن أن يخدمها ويستوعبها معلم الصف. وفي هذا المثال كان لدى المعلم 12 طالباً في الصف في الموقع الأصلي و20 طالباً في المواقع النائية، فهذا مجموع من 32 طالباً، أي أقل من الحجم الأقصى للصف، وهو 35 طالباً، لتدريسهم هذا الموضوع.

إن التكاليف المبينة في الجدول 10-8 هي التكاليف المتنامية تدريجياً للوحدة في التعلّم عن بعد، ولا تشمل تكاليف الدعم الأكاديمي، وخدمات الطلبة، والدعم المؤسسي[32]، وصيانة المعمل الفيزيائي وتشغيله. أما التكاليف المبينة في الجدول 10-9 فهي شاملة لهذه التكاليف، مع استخدام التعديلات لخدمة الطلبة من أجل تخفيض استعمال هذه الخدمات وعمليات المعمل الفيزيائي لتشغيل المرافق غير المستخدمة، ولذلك فإنها لا تتطلب صيانة. وهذه التكاليف مبينة أيضاً في الشكل 10-7.

الجدول 10-8: كلفة تدريس كل طالب مسجل في الدورة

	الموقع الأصلي	الموقع البعيد
كلفة التعليم	$307	
تسديد قيمة المعدات		$25
صيانة المعدات		7
صيانة المعمل وتشغيله		16
تكاليف الموظفين		16
تكاليف الاتصالات		
تكاليف الصفوف المباشرة	$307	68
مركز السيطرة		180
الإجمالي	$307	$249

إن تكاليف التعليم بالتلفاز التفاعلي التعليمي مقارنة مع تكاليف التعليم في الصف التقليدي في الجدول 10-10 والشكل 10-8. وهذه التكاليف تشمل كلفة صيانة المرافق، ولكن ليس كلفة بناء المرافق.

وبالرغم من أن أحد اهتمامات التكنولوجية التعليمية هو تجنب كلفة المباني، فإن هذا التحليل لا يحتوي على تلك التكاليف. وتبين التقديرات الحسابية المختصرة أن هذه التكاليف قد لا تكون مهمة بالمقارنة مع التكاليف الأخرى المرتبطة بالتلفاز التفاعلي التعليمي. وعلى سبيل المثال، فإن محطة عمل طلابية مساحتها 70 قدماً مربعاً يمكن أن تدعم عشرين طالباً مسجلين في كل فصل، أو خمسين طالباً في العام عندما يكون الاستخدام كاملاً. وإن كلفة بناء المرافق سوف تتراوح من نحو عشرة آلاف إلى عشرين ألف دولار. وبما أن هذه المرافق تعيش عشرين عاماً، فإن هذا يعني إضافة ما بين عشرة دولارات وعشرين دولاراً لكل تسجيل في كل دورة إلى كلفة التعليم. وإن التقديرات الأفضل لهذه الكلفة سوف تعتمد على البيانات الإضافية عن كلفة البناء وكلفة صيانة المعامل – التي شملها هذا التحليل– ومعدلات استخدام هذه المرافق.

إن معدلات التكاليف المطورة في الأمثلة تستخدم بيانات من الكليات المجتمعية في أريزونا – وهي مجموعة من الكليات التي تحتل مرتبة عالية على الصعيد الوطني في مجال كفاءة تعليمها. والأمثلة هي لكليات قامت على امتداد مرحلة من الزمن بتطوير

برامج فعالة للتلفاز التفاعلي التعليمي، وحيث لا تزال هناك حاجات لم تتم تلبيتها في المواقع البعيدة.

الجدول 10-9: كلفة التعليم المخصصة كلها لكل طالب مسجل في دورة واحدة

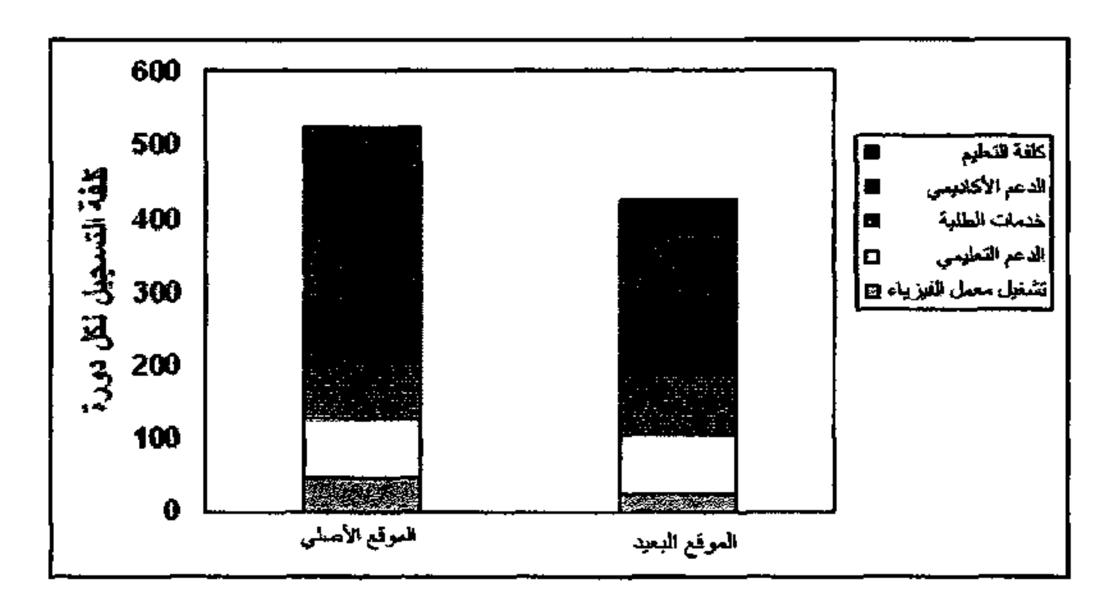
	الموقع الأصلي	الموقع البعيد
كلفة التعليم	$307	$249
الدعم الأكاديمي	50	50
الخدمات الطلابية	44	22
الدعم التعليمي	83	83
عمليات المعمل الفيزيائي	46	23
إجمالي كلفة التعليم	530	427

إن تكاليف الوحدة تزداد بحدّة عندما لا تكون معدلات الاستخدام عالية. فيجب أن تقدم الكلية من عشر دورات إلى عشرين دورة في كل فصل حتى تكون التكاليف قابلة للمقارنة مع تكاليف الصف التقليدي. وهذا يشير ضمناً إلى استثمار كبير في المرافق وإلى تطوير الأساتذة للدورات.

الجدول 10-10: الكلفة المقارنة لكل تسجيل في دورة

	الصف التقليدي	التلفاز التفاعلي التعليمي
كلفة التعليم	$230	$280
الدعم الأكاديمي	50	50
الخدمات الطلابية	44	34
الدعم التعليمي	83	83
تشغيل المعمل الفيزيائي	46	35
الإجمالي	$453	$483

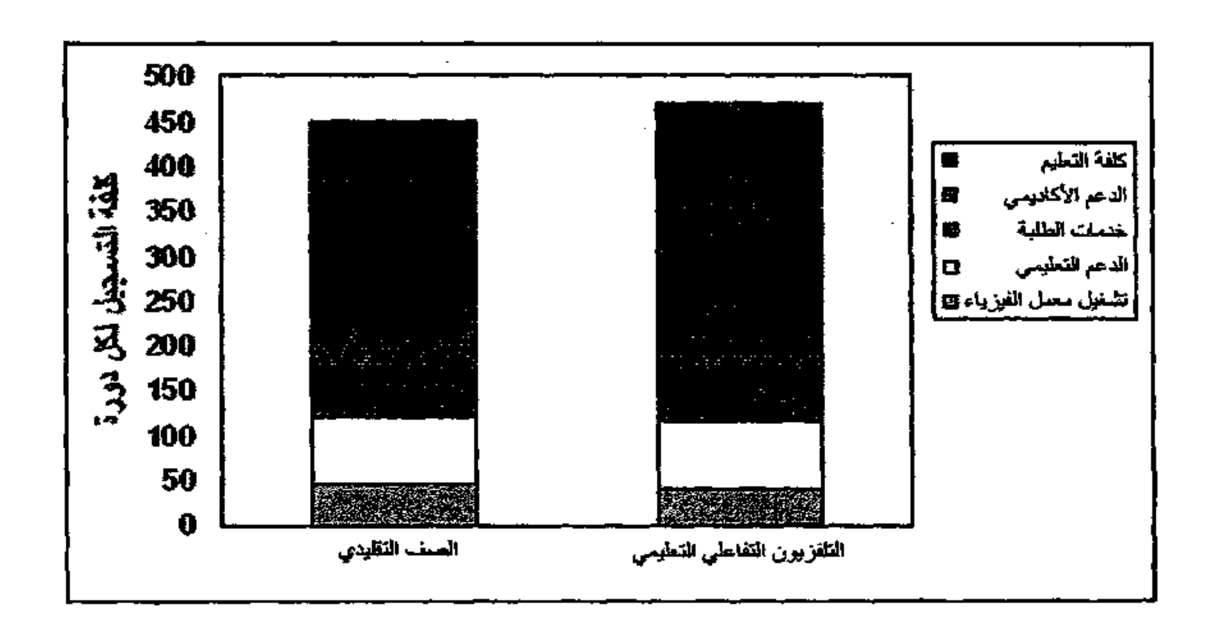
إن النموذج المطور هنا قد أقيم على أساس المنهجيات التقليدية لحساب التكاليف المطورة من أجل الكليات والجامعات. وهذا ينشئ افتراضات حول التعليم وحول حاجة الطلبة إلى استخدام الدعم الأكاديمي، والخدمات الطلابية، وإدارة المؤسسات. وقد لا تكون هذه الافتراضات صحيحة، لأن أنماط الطلبة في التعليم العالي تستمر في التغيّر.



الشكل 10-7: كلفة كل تسجيل في دورة التلفاز التفاعلي التعليمي في الكليات المجتمعية في أريزونا

إن كلفة الاستثمار في مواد الدورات متعددة الوسائط على الخط لا يحتمل أن تتناقص. فالجيل الحالي من طلبة الكليات تربى وترعرع مع الإنترنيت. وهم متعودون على أفلام الصور المتحركة والتلفاز، مع مؤثرات بصرية واسعة، وعلى كتب مقررة ومجلات مصورة بطرق سخيّة. ولن يرضوا ويكتفوا بمواد دورات غير مصممة للطرق التي يتعلمون بها إذا لم تكن غنية ومناسبة بصرياً. وهذه تفضيلات تشير إلى مواد تعليمية متعددة الوسائط، عالية الكلفة، منقولة عبر الإنترنيت في نفس الوقت الذي يظهر فيه تحليل الكلفة مدى قلة التكاليف المستعادة التي يمكن أن يتحملها التمويل التقليدي للكليات والجامعات.

وفي أريزونا، فإن القرارات حول مستوى تكاليف التلفاز التفاعلي التعليمي وغيره من التعليم عن بعد قد اتُّخِذتْ بشكل تدريجي تراكمي جزءاً من عملية اتخاذ القرار السياسي. فلأسبابٍ سياسية، كان من المقبول أن تكون تكاليف كل طالب في التعلم عن بعد أعلى مما هي عليه في الصفوف التقليدية. وفي الحقيقة فقد كان توفير التعليم عن بعد للمواقع المحلية الريفية أرخص من توفير صفوف تقليدية جديدة في المواقع التي يقل فيها الطلب. وهكذا فقد أدت السياسة إلى خيار عقلاني يمكن توضيحه بمقارنة معدل تكاليف الصفوف في الدورات التقليدية ودورات التلفاز التفاعلي التعليمي.



الشكل 10-8: مقارنة الكلفة التعليمية للتسجيل في دورة، من تنفيذ كلية مجتمعية نموذجية



خاتمـة

هناك عملان منفصلان تستطيع الكليات والجامعات أن تقوم بهما لتحقيق الجدوى الاقتصادية:

أحدهما إحداث زيادة حادة في عدد الطلبة الذين يستخدمون مواد الدورات، أي زيادة المقسوم عليه تكاليف الوحدة. وهذا يشير إلى نموذج نشر، ولكن بالنسبة لنموذج النشر يجب أن تكون للكليات والجامعات أنظمة لإدارة التعلّم (بيئات تعلّم فعلية) تستخدم مواد تعلّم «قياسية». وفي الوقت الحاضر هناك عدد من أنظمة الملكية التي لا تستطيع استخدام «أهداف تعليمية» مفتوحة مبنية على القياس. وإن اختبارات قابلية التشغيل المتداخل التي أجريت في أواخر عام 2002 على يد مركز اللجنة المشتركة لأنظمة المعلومات بالمملكة المتحدة قد علقت بأن «90% من مشكلات مستويات التشغيل المتداخل تافهة، وسوف يتم تصحيحها قريباً. ويمكن حل المشكلات الأخرى فيما بعد». فإن كان هذا صحيحاً، وإذا استمر هذا العمل، وإذا استمر مجهزو برمجيات أنظمة أداة التعلّم بالاشتراك في اختبارات قابلية التشغيل المتداخل، فعندئذٍ يصبح «نشر» مواد التعلم مجدياً من الناحية الاقتصادية. وحتى الآن لم يقم موظفو الأعمال التجارية الرئيسيون في الكليات بإلزامها بالحصول على البرمجيات وتطوير الدورات المموّلة التي تمتثل لهذه المقاييس. وهذا ضروري ولازم، لتمكين صناعة النشر من خدمة التعليم العالي.

وقد يكون من الضروري أيضاً زيادة عائدات الوحدة للدورات المتعددة الوسائط. فالفوائد التي تعود على الطلبة -الأوقات والمواقع المناسبة، وتحسين معدلات الصمود والبقاء والنجاح- والفوائد التي تعود على المجتمع قد تشير إلى وجود فائدة طويلة الأجل من زيادة أجور التعليم في الدورات التقليدية أو زيادة التمويل من الحكومة الاتحادية، أو المحلية أو حكومة الولاية بطريقة تشبه كثيراً تمويل التعليم الخاص في K - 12.

وبطريقة بديلة، يستطيع التعليم أن يتطور نحو نموذج الشركات. فعند النظر في الأنماط الجديدة للتعليم والاستخدام، قد يقبل بعض الطلبة أن يدفعوا كلفة أعلى لطرق

التعليم المناسبة لهم والمختلفة. والمثال على ذلك جامعة فينكس، حيث يدفع الطلبة هذه الأجور الزائدة من أجل الحصول على الفوائد. وهذا النموذج يبدأ بتقسيم تطوير مواد الدورات من الأساتذة إلى فرق مركزية من الخبراء، وتوحيد مقاييس «إيصال الدورات». وهو يبدأ بتقطيع طريقة التعليم -في الصف، أو على الخط، أو بمزيج (كثيراً ما يسمى «التعليم المخلوط»)- الذي يضاهي شرائح السوق.

إن الكليات المجتمعية الأمريكية والجامعات الإقليمية تقدم مزيجاً من المرافق والبيئة يجده كثيرٌ من الطلبة شيئاً مرغوباً فيه. فتصبح بؤرة التركيز مكتبةً مزودةً بشبكة هي «مركز التعلم»، مع مستشارين؛ أو «مختبَر حواسيب»؛ أو حتى اتحاد للطلبة يجمع بشكل غير رسمي بين الأطعمة والمشروبات و«البقع الساخنة». أي الدعم اللاسلكي لحواسيب الطلبة الصغيرة المتنقلة. إن ما يجعل عملية التعلم أسهل بكثير من ذي قبل هو توفر المكتبة، ومصادر الحواسيب، وأساتذة التدريس، والمستشارين والمعلمين. ولعل دكاكين الكتب قد أظهرت أن القهوة والكتب تجتذب العاملين في مجال المعرفة، وهذا شيء قد تكون أظهرته أيضاً المقاهي التي تجمع بين القهوة والحواسيب الصغيرة المتنقلة، - أم هل كانت دكاكين الكتب والمقاهي هي التي تراقب هذا التطور في الحرم الجامعي للكليات؟

لقد أظهرت البرامج التنفيذية لماجستير إدارة الأعمال أن بعض الطلبة مستعدون لأن يدفعوا أكثر بكثير لبيئة التعلّم مختلفة، ولأوقات وأماكن مناسبة لهم، وللتعرف على طلبة يشاركونهم باهتمامات ومسؤوليات مماثلة - وإن بعض التكاليف يمكن تحويلها إلى أرباب عملهم ليتحملوها. وبالمثل، فقد أظهر التعليم التعاقدي أن المحتويات، وطرق الإيصال، المباركة هي جذابة لمشاريع الأعمال التجارية وموظفيها. وتشمل الأولويات:

- المشاركة في محتوى التعلم لتشجيع النشر،
- الطرق المناسبة والفعالة للتدريس لكل شريحة تعلّم في السوق،

- التغيير في الكليات والجامعات لتلبية متطلبات هذا التنوع الجديد،
- تسعير شرائح السوق

فإذا نفذت هذه الإستراتيجيات بشكل واسع، فقد يتحقق حلم تخفيض الأسعار عن طريق التكنولوجية. ومع ذلك فقد يظل تحقيق هذا الحلم صعباً في الولايات المتحدة، التي تملك نظام تعليم عالٍ موجه نحو السوق، ولا مركزي إلى حد كبير. ذلك أن المقارنة بين المملكة المتحدة والولايات المتحدة توضح الطبيعة المحيرة للتحديات التي تواجه صناع السياسة. ففي المملكة المتحدة، كان الوصول إلى الكليات مقيداً خلال عقد الستينيات. وقد صممت الجامعة البريطانية المفتوحة لتقديم التعليم العالي بالجملة وبكلفة منخفضة (فيرغسون 1975؛ وبيري 1977)، وهكذا كان من السهل نسبياً دمج التكنولوجيا كجزء من عملية التنمية والتطوير على مدى ثلاثة عقود. وعلى عكس ذلك، كان في الولايات المتحدة وصول بالجملة إلى التعليم العالي في الستينيات. غير أن دمج التكنولوجية قد زاد تكاليف التعليم العالي (ديفز 1997)، مما جعل حلم التكاليف المنخفضة صعب التحقيق.

إن من المهم والحيوي أن يدرك صناعُ السياسة في الولايات وفي الكليات والجامعات العامة تعقيدَ عملية دمج التكنولوجية في الولايات المتحدة. فكثيراً ما يكون لدى الطلبة الجدد الخيار في أن يداوموا في الكليات التقليدية أو أن يأخذوا دورات عن طريق الشبكة العنكبوتية. وإن لا مركزية النظام تزيد صعوبة تحقيق مكاسب في الكفاءة عند تنفيذ تقانات جديدة. وإن الأساس المنطقي المستخدم حجةً لصالح التمويل العام ينبغي تعديله وتكييفه بحيث يدرك هذه التعقيدات ويعترف بها.



الحواشي

(1) بناءً على تحليل البيانات المالية للجامعة المفتوحة، قدر جوستين آ. تلتون والمؤلف هذا الاستثمار بمبلغ خمسمئة مليون دولار أمريكي. غير أن مناقشات لاحقة مع الجامعة المفتوحة في المؤتمر NASSGAP/NCHELP صححت مبلغ الاستثمار فجعلته مليار دولار. أما أحجام الصفوف فهي مقدرة من بيانات التسجيل للعام الدراسي 1999-2000.

(2) إن المدرسين، بمعنىً من المعاني، «يدعمون» تطوير الدورات، لأن الاختيار قد وقع عليهم بسبب اهتمامهم الخاص بالتعلم عن بعد، وهم يعملون في مواد دورتهم عملاً مكثفاً بشدة. وكما هي الحال في الجامعة المفتوحة، فإن المدرسين يراقبون أداء الطلبة، ويعدلون عملية تدرسيهم ليحسنوا صمود الطلبة وتحصيلهم.

(3) من دراسة غير منشورة للمؤلف (فارمر 1996) لتأثير بُعْدِ المسافة على التحاق الطلبة في مقاطعة كلية بيما المجتمعية.

(4) هذه الملاحظة أبداها كارول ويلسون، من كلية ريو سالادو. وقد طورت كارن ميلز إحصائيات أكدت الملاحظة. فاحتياجات وتفصيلات «مدمني مشاهدة الشاشات» موثقة في دراسة غير منشورة لجون ك. كينل، من شركة «وسائط التعليم + السحر» المتحدة.

(5) قيمة تخطيط قدمتها خطوط لوفتهانزا الجوية في اجتماع للجنة التدريب على أساس الحاسوب في الصناعة الجوية.

(6) محادثات شخصية مع رئيس مجموعة أبولو المتحدة، الدكتور جون ج. سبيرلينغ طيلة عامي 1997 و1998 أثناء عمله مع كلية ريو سالادو، واجتماعات لاحقة مع رئيس الموظفين التنفيذيين تود نيلسون أثناء عمله مع مجلس أوصياء أريزونا.

وحسب التقرير السنوي لمجموعة أبولو في عام 2002، فإن جامعة فينيكس تملك 176 حرماً جامعياً في 37 ولاية، ومقاطعة كولومبيا البريطانية، تخدم 157800 طالب جامعي.

(7) إن هذا يوضح سبب كون الكتب المقررة ذات الألوان الجيدة النوعية أغلى من الكتب العادية الحاوية على النصّ فقط.

(8) قد تكون كلية ريو سالادو استثناءً بسبب انخفاض كلفة تطوير الدورات وعدد التسجيلات الكبير.

(9) إن تجربة كلية يافاباي هي أحد الأمثلة. فقد تمكن الأستاذ جون فريكس من زيادة معدلات البقاء في دورته في علم الأحياء التي تلقاها 180 طالباً، وفي التسجيلات اللاحقة، باستخدام عملية تدريس متعددة الوسائط طورها من ملاحظته وصُوَرِه جوستين آ. تيلتون، من شركة الوسائط التعليمية + السحر المحدودة، كما هو موثق عند جيم فارمر (1996).

(10) تم تطوير معدات للتعليم عن بعد تقوم في الوقت ذاته بتشغيل مكبر الصوت وتوجيه آلة التصوير للتركيز على المتكلم. ومع تزايد انتشار التعليم عن بعد، فإن مثل هذه المنجزات يجري تطويرها وجعلها كسلع للبيع. وهذا يشير إلى استمرار هبوط التكاليف وزيادة الأداء.

(11) إن أنظمة التلفاز التفاعلي التعليمي التي تستخدم أشرطة الفيديو الرقمية تتطلب استخدام وحدات سيطرة متعددة النقاط لتشغيل آلة الفيديو وأدوات السمع في المؤتمرات في وقت واحد. وهذه موجودة في مركز السيطرة.

(12) تقوم كلية فيرجينيا الشمالية المجتمعية بتشغيل مركز السيطرة لكليات فيرجينيا المجتمعية. وجميع مهمات دارات التشغيل والاتصال والمرافق (في الصف) تتم بشكل آلي تلقائي من قاعدة بيانات مُجدْوَلَة.

(13) إن الخط بين التلفاز التفاعلي التعليمي وبين التلفاز واسع الانتشار يفقد وضوحه عند ربط الشبكات معاً. وعلى سبيل المثال فإن جامعة أريزونا الشمالية فيها

صفوف للتلفاز التفاعلي التعليمي تنقل أيضاً على التلفاز السلكي. فالطلبة الذين يتلقون التعليم عن طريق التلفاز السلكي يستطيعون الاتصال بالصف الأصلي أو إرسال بريد إلكتروني للصف أثناء تقديم المحاضرة. وفي هذه الحالة يصبح التلفاز واسع الانتشار أشبه بإطار عرض «لأحاديث إذاعية».

(14) إن شبكات الاتصال غير المتزامن بطريقة البث الرقمي هي في العادة شبكات موجة عريضة. فهي تتواصل عن طريق فيديو باتجاهين بشكل يتماشى مع التأخير المقبول في المحادثة والمراقبة ذات الاتجاهين. ولدى فيرجينيا شبكة ATM تغطي الولاية كلها ويمكن أن تستخدمها مدارس الولاية ووكالاتها. ويتوقع برنامج نسر أريزونا أن ينفذ شبكة مماثلة. كما أن الشبكة والتكنولوجية يدعمان أزراراً يمكنها بث عدة رسائل دفعة واحدة تستخدم للإنترنيت، وكذلك دارات لبث الأصوات والبيانات. وستكون أنظمة التعلّم في أريزونا زبوناً للشبكة على مستوى الولاية.

(15) في الماضي كان هناك فرق في التكنولوجيا التلفازية النظيرة التي يستخدمها التلفاز التفاعلي التعليمي. ولكن تطبيقاتٍ أحدث لهذا التلفاز راحت تستخدم البصريات والسمعيات الرقمية بعد ظهور مقاييس H.3XX التابعة لمنظمة المقاييس الدولية (ISO). وهذه المقاييس تدعم المعدلات المختلفة وحالات الدقة المضبوطة التي يستخدمها التلفزيون التفاعلي التعليمي، ومؤتمرات الفيديو عن بعد بنوعيها العالي الجودة والمنخفض الجودة.

(16) ستكون كلية نورثلاند بايونير في هولبروك بأريزونا أول كلية تطبق هذه التكنولوجية عندما يتم ربط صفوفها الإلكترونية وشبكة ATM للاتصالات الداعمة لها مع أنظمة التعليم في أريزونا وهذا متوقع في أوائل عام 1998. كما أن شبكة ATM للاتصالات في الكليات المجتمعية بكارولاينا الشمالية تدعم هذا النمط من التوزيع، ولكن الممارسات العملية الحالية تتطلب سيطرة في الحرم الجامعي المحلي.

(17) إن «ساعات الدورة» مصطلح غامض، يمكن اعتباره عدد ساعات استعمال غرفة الصف كل أسبوع أثناء دورة تعليمية، أو -في سياق أخر- في جميع الدورات. وهذا مقبول في التعليم القائم على أساس الفصول، والذي يتوقع ساعات متماثلة، أو شبه متماثلة في الأسبوع طيلة مدة الفصل المكونة من 15 - إلى 18 أسبوعاً تشغل الدورة فيها غرف الصفوف. وهناك حاجة إلى تحليل أدق لصيغ أشكال التعليم التي تختلف كثيراً بين الكليات والجامعات التي لا تتبع نظام الفصول الدراسية.

(18) لا يتم تخصيص التكاليف عند تلقي الدورات من مجهز من خارج الشبكة إلاّ إذا كان استخدام مركز السيطرة مطلوباً.

(19) إن بيانات كلفة التشغيل اليدوي كانت مبنية على تقارير المجلس في كلية نورثلاند بايونير. وكانت تكاليف الأتمتة مبنية على غرار التكاليف في منطقة كلية فيرجينيا الشمالية المجتمعية. وقد تحولت كلية نورثلاند بايونير إلى التشغيل الآلي في خريف عام 1998.

(20) بالرغم من أن الممكن أتمتة تشغيل مركز السيطرة من أجل جهاز الفيديو النظير، فإن التكاليف تزيداً كثيراً على تلك المدرجة في الجدول رقم 3.

(21) إن هذا مبني على أساس معدلات الاستعمال في كلّيتي موهاف ويافاباي في أريزونا. فهاتان الكليتان ظلتا تستخدمان التلفاز التفاعلي التعليمي عشر سنوات تقريباً لتغطية المناطق الريفية في منطقة خدمتهما.

(22) إن مهمة «مهندس الفيديو» تشبه دور المنتج أو المدير في البثّ التلفازي الحيّ. ونظراً لتعدد مصادر الفيديو المحتملة وتعدد المواقع، فإن إنتاج محاضرة تعليمية في بث «حي» مباشر يشبه إنتاج حدث رياضي منقول على الهواء.

(23) لقد تمَّ تسويق هذه التكنولوجية بالجملة لآلات التصوير الأمنية، فهي تعرض أولا، ثم تركز على الأهداف المتحركة.

(24) تستخدم كلية سنترال أريزونا هذه التكنولوجيا لربط مراكز المصادر التعليمية في ثلاثة مواقع. وقد استخدمت هذا النظام لصفوف تبدأ في ربيع عام 1998.

(25) هذا النوع من الصفوف استخدمته كلية نورثلاند بايونير في ربيع عام 1998. غير أنه في الفصل الأول كان هناك «مشغلون» لمساعدة المدرسين في استخدام الأجهزة.

(26) تستخدم الكليتان طرقاً مختلفة لتحويل النظير إلى رقمي. وبالرغم من أن حسابات إزالة الضغط قياسية، فإن حسابات الضغط يتحكم بها الأداء فيما يتعلق بالثبات والوضوح ودقة الألوان، التي تختلف بحسب السعر. ونظراً لأن كل طريقة وجهاز ضغط يجب أن تعطي إشارة يمكن حلها بأجهزة استلام قياسية، فإن الإشارات من النوعين يمكن أن تتلقاها جميع تشكيلات أجهزة إيزو (منظمة المقاييس الدولية). وإن الفرق في جودة نوعية حسابات الضغط يوضح جزءاً كبيراً من الفرق في الكلفة بين تطبيقات جامعتي سنترال أريزونا ونورثلاند بايونير.

(27) وعلى سبيل المثال، فإن جهاز الأزرار النظيرة الذي كان يكلف مئة ألف دولار في عام 1996 يمكن أن يحل محله جهاز رقمي دقيق التحديد بدرجة عالية ثمنه 4995 دولاراً – أي بتخفيض في السعر بمقدار 95 بالمئة. ويمكن توقع تخفيضات أقل في أسعار الأجهزة والمعدات مع توفر الرقمي منها. فالشركات مستعدة لإجراء تخفيضات حادة في الأسعار لتحقيق حجم من المبيعات والإنتاج باستخدام تسعيرة «منحنى التعلم».

(28) تقدر كلفة المساحة بمبلغ 6.5 دولارات لكل قدم مربع في كل عام، مما يمثل

معدلات إيجار نموذجية للكليات المجتمعية الريفية. وتقدر كلفة الصيانة بـ 5.70 دولارات – أي أكثر مما تدفعه كليات أريزونا المجتمعية، ولكن اقل بحوالي دولار واحد مما تدفعه الكليات والجامعات في الغرب. وتتناقص قيمة المعدات بنسبة 10 بالمئة من باقي الأصل على مدى خمسة أعوام. وهذا معقول بالنسبة للأجهزة الرقمية التي يمكن أن تستخدم في مكان آخر مع تجدد الأجهزة وارتفاع جودتها. وإلاّ فإن عمر استعمال لها، قدره ثلاثة أعوام بعد ذلك يبدو مناسباً.

(29) أن عدد الدورات للصفوف الإلكترونية هو عدد الدورات التي تبثها كلية يوفاباي من بريسكوت إلى حرمها في فيرد فالي. أما الحالتان الأخريان فهما مبنيتان على عدد معقول من الدورات التي ستقدم أثناء توفر جداول طلابية نموذجية. وهذا يتطلب جدولة الدورات في موقع البث حسب حاجات كل من الطلبة المحليين والبعيدين، وتوفر قنوات الاتصال والصفوف والمقصورات في المواقع النائية.

(30) أَبْلَغَ الرئيس جون كلين أن معدل حجم الصف في دورات التلفاز التفاعلي التعليمي في كلية سنترال أريزونا كان 31 طالباً في خريف عام 1997.

(31) لدى جامعة نورثيرن أريزونا أحجام صفوف تتجاوز الحجم الأقصى للصف بالنسبة للمعلم. ولذا فإن الجامعة تزود المعلم بمساعدين لدعم الصفوف الكبيرة المتجمعة. وقال إداري في الجامعة إن مئةَ طالب في كل صف سيكون عدداً مثالياً.

(32) كثيراً ما يسمى هذا الدعم إدارة، بالرغم من أن هذا التصنيف أوسع إلى حدٍ مّا. وتكاليف مسجلات الطلبة مشمولة في الخدمات الطلابية.

المراجع

ر. آ. كرامب 1928: «المراسلة وتوسيع الأعمال الصفّية في أوكلاهوما» أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة كولومبيا.

ج. س. ديفيز 1997: القدرة على دفع تكاليف الكلية: نظرة أقرب إلى الأزمة (واشنطن – مقاطعة كولومبيا: معهد سالي ماي التعليمي).

ج. فارمر 1996: «استخدام التكنولوجية» في: كتيب لمنهاج الطلبة الجدد : دليل شامل للأغراض والتراكيب، والممارسات، والتغيير، تحرير جيري غ. غاف، وجيمس ل. راتكليف وشركاؤهما (سان فرانسيسكو: جوسي باص).

ج. فيرغسون 1975: الجامعة المفتوحة من الداخل (لندن: مطبعة لندن). جيري غ. غاف، وجيمس ل. راتكليف وشركاهما 1996: كتيب لمناج الطلبة الجدد: دليل شامل للأغراض والتراكيب والممارسات والتغيير (سان فرانسيسكو: جوسي باص).

ل. ن. هانا 1994: إنجازات طلبة الثانويات في دراسة بالمراسلة تحت الإشراف: أطروحة ماجستير، جامعة نبراسكا.

ر. مكفريل 1994 آ: مقاطعة كندية تستعمل التعليم عن بعد في «اقتصاد المعرفة» مجلة التعليم عن بعد، المجلد 9، العدد (1)، صفحة 6 – 9.

ر. مكفريل 1994 ب: «مقارنة مواقف المتعلمين المتلقين لدورات سمعية بالمؤتمرات التلفازية عن بعد في ثانويات أونتاريو الشمالية»، في مجلة تكنولوجيا التواصل الشخصي بالحاسوب: مجلة إلكترونية للقرن الحادي والعشرين: المجلد 2 العدد (4): ص 11 – 23.

المركز الوطني للإحصائيات التعليمية 2001: خلاصة الإحصائيات التعليمية لعام 2001.

و. باري 1977: الجامعة المفتوحة (سان فرانسيسكو: جوسي باص).

ك. آ. شلوسر، وم. ل. آندرسون 1994: التعليم عن بعد: مراجعة للأدبيات (ايمس، آيوا: مركز البحوث للدراسات في التعليم – جامعة ولاية آيوا).

ك. ك. سورنسن 1995: «تقويم التلفاز التفاعلي التعليمي من أجل التعليم في الكليات المجتمعية»: مؤتمر ACEC، إيمس آيوا.



القسم الرابع

طرق فهم جديدة

في الفصول السابقة، استكشف المؤلفون المشاركون كيف تحولت سياقات السياسة العامة في العقود الأخيرة، مع بعض الطرق التي تغيرت فيها أيضاً الأسس المنطقية للتمويل العام. فالضغط لصالح التعليم العالي صار مُجزأً أكثر، ولكن تغلغله لم يتناقص. وكثيراً ما تظهر ادعاءات حول الإصلاح القائم على أساس البحث، ولكن نتائج البحث تستخدم لتأييد الحجج العقائدية أكثر من استخدامها لتقويم مسار السياسة العامة. ويتجه هذا القسم الأخير لمعالجة مشكلات النظرية والتطبيق التي تواجه مجموعات الضغط المصلحية والباحثين في السياسة.

فما يكل د. بارسونز (في الفصل الحادي عشر) يتفحص الفهم الجديد للضغط المصلحي الآخذ في الظهور. وبينما كانت فكرة المجتمع سائدة ذات مرة في أدبيات التعليم العالي، فإن هذا المثل الأعلى يبدو مراوغاً متباعداً الآن. ومع ذلك تبقى الحاجة مستمرة إلى فهم مشترك لممارسة الضغط المصلحي عملّياً. ويستنتج بارسونز أن ممارسة السلطة تقدم واحداً من الخيوط القليلة المشتركة في الأدبيات، ولكن ليست هناك أرضية مشتركة أو فهم مشترك لغرض مجموعة الضغط المصلحي في المرحلة القادمة. ويحذّر بأن القطاع العام كما نعرفه مهدد بأسس منطقية جديدة للسياسة. ولكن الضاغطين لصالح الكليات العامة ليس لهم خيار سوى البحث عن توافق جديد من الدعم للتعليم العالي.

وبينما يجب على الباحثين أن يعالجوا هذه التجزئة ويتعاملوا معها، فإن سانت جون (في الفصل الثاني عشر) يستنتج أن أسرة البحث تستطيع أن تعمل مع صناع السياسة، لإيجاد أرضية مشتركة جديدة. فهو يتفحص دور الأدلة في بناء أسس منطقية جديدة، مركزاً على أهمية دراسات السياسة التي تسعى لملء الفراغ في المعلومات عن تأثير قرارات السياسة على التحرك نحو أهداف مشتركة. وهو يقترح أن نظرية راول عن

العدالة تقدم نقطة بداية لإطار جديد لتحليل السياسة في مجال التعليم العالي، ولكنه يدرك الطبيعة السياسية للسياسة. فالباحثون في آخر الأمر، مثل صناع السياسة، يجب أن يتعاملوا مع أدوار السلطة والعقيدة التي تشكل كثيراً من القرارات العامة المؤثرة على التعليم العالي.



الفصل الحادي عشر

ضغوط المصالح في التعليم العالي
النظرية والممارسة

بقلم مايكل د.بارسونز

في تسعينيات القرن العشرين، جادلتُ بأن حلبة سياسة التعليم العالي يمكن تحديدها وتعريفها بأنها أسرة اتصالات ترتكز فيها السلطة على قدرة الفاعلين على تحديد المشكلات وحلها (بارسونز 1997، 1999 آ، 1999 ب، 2000). ويستطيع منفذو السياسة أن يستخدموا هذا التركيب النظري والمفهومي لأسرة سياسية مثلما سعوا لفهم عملية صنع السياسة والتأثير عليها. وهذا الإطار من التوضيح والتفهم قدم أيضاً أساساً لفحص تطور الأسس المنطقية المستخدمة للدفاع عن الدعم العام للتعليم العالي. وبالإضافة إلى ذلك، فإن تعريف أسرة اتصال من منفذي السياسة المتصلين معاً بروابط عاطفية، وتاريخية، وفكرية، واجتماعية يمكن استخدامه لإغناء تطوير السياسة بالمعلومات.

وبحلول أواخر التسعينيات كانت الأسرة التي تطورت ببطءٍ على مدى ثلاثين عاماً تقريباً قد وصلت إلى نهاية سريعة (بارسونز 2000) ذلك أن حلبة السياسة الاتحادية للتعليم العالي قد ضربتها سياسات حزبية متشددة، وانقسامات عقائدية، وتقاعد لكبار منفذي السياسة، ورأي عام متحول، ومطالبات بالخضوع للمساءلة، وتدنّي الثقة بالحكومة، وتحرك باتجاه الابتعاد عن التأكيد على الإنصاف، ولصالح الخصخصة. أما حل المشكلات، والبحث عن أرضية مشتركة، اللذان كانا يميزان هذه الحلبة، فقد حل محلهما شكل بدائي من السلطة عندما راح المحافظون الجدد والأحرار الليبراليون الجدد يسعون لفرض سلطتهم على عملية صنع السياسة (كوك 1998؛ غراي 1995؛ بارسونز 2000؛ والدامان 1995 ب).

لقد تحسّرنا في مقدمة هذا النص على أفول توافق الآراء الذي كان يقود الباحثين في السياسة ومنفذيها، واقترحنا أنه قد يكون من الممكن تحديد الأساس لأرضية مشتركة جديدة. وبالإضافة إلى ذلك كنا نأمل في تأسيس بداية لإطار نظري جديد يمكن استخدامه للدفاع عن خيارات لسياسة أفضل اطلاعاً. فهذه أهداف شامخة لمجلد واحد يتم تحريره، ولكن الباحثين في السياسة يتعين عليهم الالتزام بالنقد، وبتشخيص المشكلات والحلول، وبأن يحلموا.

وتمثل هذه الفقرات أعلاه موقفي قبل أن أقرأ إسهامات البحثين المدعوين الآخرين. وبعد قراءة فصولهم، أعدت تفسير الأحداث الماضية، وأعدت النظر في أفضل موقف يمكن أن يتخذه المدافعون عن التعليم العالي عند سعيهم للتأثير على السياسة العامة. فالجزء الأول من هذا الفصل يتفحص ثانيةً، وباختصار، الأرضية المشتركة القديمة، ويشير إلى أنها كانت وهماً مبنياً على فسحة صغيرة من توافق الآراء، وإمدادات كبيرة من الأموال الاتحادية. ويتشكك القسم الآتي من الفصل بالقدرة على العثور على أرضية مشتركة جديدة. لقد تقسمت حلبة القرن الماضي السياسية على حلبات متعددة تجعل من الصعب -إن لم يكن من المستحيل- تحقيق أرضية مشتركة جديدة. وينظر القسم الأخير من الفصل في استخدام ما بعد الحداثة كتدبير موجه للمساعدة على فهم السياسة العامة والتأثير عليها. ولا يحتاج الباحثون في السياسة ومنفذوها إلى عد أنفسهم من ذوي نزعة ما بعد الحداثة، ولكنهم محتاجون إلى الاقتراب من حلبة السياسة بشعور من «المفارقة والتظاهر بالجهل أثناء الجدل، وبأنهم أمام حالة طارئة قد يحدث فيها غير المتوقع». (رورتي 1989).

الأرضية المشتركة القديمة

إن تشكيل أرضية مشتركة لسياسة التعليم العالي قد بدأ في ربيع عام 1964 عندما بدأ الرئيس ليندون جونسون يخطط لمرحلة رئاسته الثانية. وأحس جونسون بما سيصبح حقيقة، فتوقع نصراً ساحقاً على المرشح الجمهوري باري غولد ووتر، وأغلبيةً كبيرة في الكونغرس التاسع والثمانين. ولم يرد أن يفوت فرصة تاريخية، فأوعز إلى موظفيه بتنظيم

عدد من فرق أداء المهام للعمل على مقترحات تشريعية لعرضها فوراً على الكونغرس الجديد. وكان الرئيس يريد أن يقدم للكونغرس برنامجاً كثيفاً للإصلاح الاجتماعي والتمكين التشريعي عند اجتماعه في كانون الثاني/ يناير 1965 (غراهام 1984).

وبقانون التعليم العالي لم يخلق جونسون برنامجاً تشريعياً فحسب، بل لقد أقام كذلك أساساً لتطوير حلبة سياسة للتعليم العالي. وعلى مدى السنوات السبع والعشرين اللاحقة، قدر أن يعاد إقرارها ست مرات. ومن هذه التجارب المشتركة تطورت أسرة اتصال. ومن بين الشروط المسبقة لوجود مثل هذه الأسرة وجود لغة مشتركة يمكن أن يستخدمها ويفهمها كل أعضائها. وفي البداية لم تكن الأسرة تملك لغة مشتركة؛ أما اليوم، فإن مصطلحات مثل الإنصاف والوصول، والمنهجية الكونغرسية، والإقراض المباشر، وقروض الطلبة المضمونة، وانعدام التوازن بين القروض والمنح، وتحليل الاحتياجات، وبيل غرانت، وسالي ماي، وTRIO وعشرات من المصطلحات الأخرى لا تحتاج إلى شرح أو توضيح أو تحديد لأعضاء أسرة الاتصال.

إن اللغة وحدها ليست كافية لتغذية اتصالات مفهومة بشكل تام. فقد كانت الأسرة تحتاج أيضا إلى إشارات ورموز مفهومة على نطاق واسع لنقل معاني مشتركة. وكانت الجلسات المتصلة بكل إقرار جديد لحلبة سياسة التعليم العالي فرصة لعرض هذه الإشارات والرموز على الأسرة. وبالإضافة إلى ذلك، يحتاج أعضاء الأسرة إلى التفاعل في أنشطة تعاونية، لأن «تجاذبات واستجابات المجموعات المختلفة يعزز كل منها الأخر مع توافق قيمها» (ديوي [1927] 1988، ص 148). وقدمت الإقرارات المختلفة وما ارتبط بها من فعاليات عشرات من الفرص لأنشطة تعاونية فيما بين عامي 1965 و1992. كما أنتجت الأنشطة المشتركة روابط عاطفية وفكرية ومعنوية وأخلاقية ساعدت على تماسك الأسرة. وهذه الشروط المسبقة لأسرة الاتصالات أنتجت أسرة حولت سلطة السيطرة إلى سلطة حل للمشكلات.

وبالإضافة إلى تركيزها على حل المشكلات كانت حلبة السياسة تتميز بقلة التعقيد الداخلي، واستقلال ذاتي كبير في أداء المهام، ووحدة قوية بين أنماط المشاركين، وتعاون

بين المشاركين المختلفين. فقد راحت مجموعة صغيرة من منفذي السياسة تعمل معاً على كل عملية إقرار. وكان البيت الأبيض غير فاعل بصورة أساسية بعد عام 1965، فقد ترك الميدان للجان الكونغرس وروابط التعليم العالي. ففي مجلس النواب كان جيرالد فورد مشاركاً فعالاً بدءاً من برنامج المجتمع العظيم. وانضم إليه الأعضاء الجمهوريون منذ أمد طويل، مثل النائب آ. توماس كولمان ووليام ف. غودلينغ، الذي كان يعطي فرص الطلاب التعليمية قيمةً أعلى من قيمة الولاء السياسي لحزبه.

وفي مجلس الشيوخ، كان إدوارد كينيدي وكاليبورن بيل موجودين من أول أيام حلبة التعليم العالي. فقاد بيل عملية إعادة الإقرار لعام 1972، التي خلقت إطار برامج المساعدات الطلابية الكبرى. وكان يحظى باحترام كبير بين زملائه إلى درجة أنهم أطلقوا اسمه على أكبر برنامج لمنح الطلبة -منحة بيل- وكما في مجلس النواب، فإن شيوخاً جمهوريين مثل نانسي كاسيبوم وجيمس جيفوردز عملوا مع أعضاء اللجان بشكل أوثق من عملهم مع أعضاء حزبهم نفسه لصياغة تشريع التعليم العالي. وكان روبرت ثيودور ستافورد، السناتور الجمهوري عن ولاية فيرمونت، يحظى باحترام زملائه الشيوخ إلى درجة أنهم أطلقوا اسمه على برنامج لقروض الطلبة.

ولعب موظفو الكونغرس أيضاً دوراً مهماً في الأسرة. فقد كان توماس ر. وولانين، الذي عمل عند فورد، معروفاً في الكونغرس باطلاعه الواسع على حلبة التعليم العالي والبيئة الأكاديمية وبكتاباته في قضايا سياسة التعليم العالي. كما أن ديفيد ف. إيفانز بدأ يعمل عند بيل في عام 1978 ونظراً للصلاحية الواسعة للجان مجلس الشيوخ، فقد تشارك إيفانز في حمل عبء العمل في مجال التعليم العالي مع سارة آ. فلاناغان، التي انضمت إلى اللجنة الفرعية في عام 1987. وكان تيري و. هارتل مساعداً مهماً للسناتور إدوارد كيندي بشأن قضايا التعليم العالي. وكان محلل سياسات سابق في معهد المشروع الأمريكي. وقد كتب أيضاً عن برامج المساعدات الاتحادية للطلبة.

إن هناك عدداً كبيراً من روابط التعليم العالي، ولكن القليل منها معترف بها كنافذة فعالة للسياسة. والروابط الكبرى منها تقع في المركز الوطني للتعليم العالي في رقم 1

في دائرة دوبونت بواشنطن - مقاطعة كولومبيا. وقد صار هذا العنوان رمزاً مختصراً للإحالة إلى روابط التعليم العالي. ومن بين العشرين رابطة المتواجدة في هذا المكان كان التنفيذ الفعال والمطرد للسياسة في حلبة التعليم العالي مقتصراً فقط على الرابطة الأمريكية للكليات المجتمعية والصغيرة، والرابطة الأمريكية لكليات وجامعات الولايات، ومجلس التعليم الأمريكي، ورابطة الجامعات الأمريكية، والرابطة الوطنية لجامعات الولايات وكليات الأرض الوقفية الممنوحة. ويعمل مجلس التعليم الأمريكي كمظلة. وقد حاول كثيراً أن يصوغ مواقف تتوافق فيها الآراء على قضايا تتعلق بالسياسة، لجعل أكبر عدد ممكن من الروابط تتكلم بصوت واحد في القضايا قبل محاولة التأثير على الكونغرس أو على السلطة التنفيذية. أما الروابط الخمس الأخرى، وكلها روابط مؤسسية، فهي تقدم الخبرة في القضايا التي لها أكبر التأثير على مؤسساتها الأعضاء.

إن روابط التعليم العالي العاملة مع اللجان لتشكيل تشريع التعليم العالي تستفيد من الدوران الواسع لتدفق الموظفين ضمن حلبة السياسة. وعلى سبيل المثال، فإن بيث ب. بوهلمان، ووليام آ. بليكلي، وجون دين، وروز دينابولي، وجين س. فروهليكر، وريتشارد ت. جيرو، وباتي سوليفان، ولورانس س. زاغلانيتشي وغيرهم من الموظفين المحترفين قد ظلوا في الأسرة سنوات كثيرة، ولكنهم كانوا يتنقلون بين المناصب ضمن الأسرة. وبينما تغير قادة الروابط واللجان الكونغرسية، فإن الموظفين، بقوا، يقدمون، ذكرى مؤسسية. وقد أسهمت هذه الحركة في إنضاج أسرة الاتصال كنافذة للسياسة اكتسبت خبرة مشتركة وزوايا نظر متعددة.

وعلى مدى مرحلة تقرب من ثلاثين عاماً، تطورت حلبة سياسة التعليم العالي إلى أسرة اتصال مخصصة لحل المشكلات. وكانت روابط التعليم العالي منفذة قوية للسياسة بسبب قدرتها على العمل مع منفذي سياسة آخرين لحل مشكلات مساعدات الطلبة ومشاكل سياسة التعليم العالي الأخرى. وقد ارتكز حل المشكلات على نظام من المعتقدات البدهية، والعلاقات المؤسسية والعلاقات الشخصية التي توجه حلبة سياسة التعليم العالي في تركيب وتصميم برامج المساعدات الطلابية. وكثيراً ما كانت المشكلات

تعالج على أساس توصية من أحد منفذي السياسة الذين يتقاسم معهم منفذون آخرون علاقات شخصية. وكان منفذو السياسة يشرحون سبب اتباع التوصية في سياق المعرفة، وطول الخبرة، والاحترام، والثقة، وغيرها من خصائص العلاقات الشخصية. وكان هناك دفاع عن المؤسسات لأنها هي المؤسسات التي يعرفها منفذو السياسة. وكان يتم خلق البرامج والدفاع عنها على أساس ما يعتقد العضو أنه صحيح.

أسس السلطة

إن مفهوم أسس السلطة يستند إلى مفاهيم سابقة للسلطة تطورت في نظريات العمل التواصلي. وهو يتجاوز عمل كلّ من آرندت (1968، 1969، 1986)، وديوي ([1927] 1988)، وهابرماس (1979، 1984، 1987، 1986)، وآخرين غيرهم في البحث عن أسس السلطة. فالسلطة ترتكز على ثلاثة أسس عريضة. وهذه الأسس، التي يقترحها السياق التاريخي والاجتماعي لحلبة سياسة التعليم العالي، تتفاعل لتعطي السلطة صيغةً، وشكلاً، ومعنى. وإن أحد أسس السلطة تشكله مؤسسات المجتمع وتراكيبه المحدّدة. فتراكيب السلطة المرئية هي منتجات القرارات المتخذة في حلبات سياسة سابقة. والمؤسسات هي «الهياكل [التي] تحدد التفاعلات بين الأفراد والمجموعات» (رورتي 1987، ص 10). كما أنها تؤوي الأشخاص وعلاقات الأسرة الاجتماعية. فأسس المؤسسات تجيب على سؤال «أين» تعالج المشكلات، بينما يمثل الأشخاص والعلاقات الاجتماعية «من» الذي يقوم بصنع السياسات، أما المعتقدات والقيم فهي توضح «لماذا» تصنع السياسات. وبذلك فإن هذه الهياكل والتراكيب تمثل ممارسة السلطة في الماضي، ولكنها ليست مصادر توليد للسلطة في الوقت الحاضر. وبدلاً من ذلك فإن هذه الهياكل تمثل «أعظم انجاز للسلطة.... وهو تجسيدها مادياً» (كليغ 1989، ص 207). وهذه التذكارات للسلطة السابقة تشكل نقاط عبورها الإلزامية الثابتة نسبياً في الوقت الراهن. وهذه التراكيب لا تولد سلطة الآن، ولكن المشكلات يجب أن تعالج ضمن هذه التراكيب. فإن المؤسسات تصبح مهمة عندما يحتلها ويتلاعب بها البشر الذين يعالجون المشكلات.

إن الهياكل المؤسسية تشكل القنوات والحدود التي تعمل ضمنها أسرة اتصالات التعليم العالي، ولكن هذه الهياكل وحدها ليست مولدة للسلطة. فبدون أن يشغلها البشر تبقى

مجرد تذكارات من الماضي. فالسلطة في أسرة الاتصالات تتولد عن طريق التفاعلات بين أسس السلطة. ويتكون أساس السلطة الاجتماعي من القواعد التي تحكم العلاقات بين منفذي السياسة والبرامج في حلبة السياسة، وبالإضافة إلى ذلك فهو يشمل العلاقات الشخصية التي تتطور بين منفذي السياسة بغضّ النظر عن العلاقات الرسمية التي تخلقها قواعد اللعبة. ومع مرور الزمن، فإن هذه العلاقات، الرسمية وغير الرسمية، تصبح ثابتةً نسبياً، ولكن هذا الاستقرار لا ينبغي تفسيره على أنه ديمومة. وبدلاً من ذلك فإن الشيء المنفذ هو الالتزام بالعادات والولاءات، والمعايير التي تطورت على مدى سنوات والتي توجه حلبة السياسة في تمشية أمورها وإدارة شؤونها.

ويتشكل أساس السلطة الثالث من معتقدات الأسرة، ومبادئها، وقيمها. والكثير من هذه محدد جيداً، ولكن الأسرة كثيراً ما تعمل بتفهم صامت لمعتقداتها وقيمها. وإن القيم والمعتقدات الكامنة تحت سياسات المساعدة الطلابية تكون أحياناً غير مترابطة، ومقسمة إلى أجزاء منفصلة، وحتى متنازعة. وحلبة السياسة لا تبحث عن انسجام فلسفي، وليست لها آلية لتوضيح القيم. وبمرور الزمن فقد تم إيجاد برنامج وسياسات جديدة لمضاهاة افتراضات منفذي السياسة في المشكلات دون أي قلق فيما إذا كانت الافتراضات والمعتقدات الموجهة تتمازج لتشكل فلسفة منسجمة متماسكة. وهذا يوضح سبب قدرة مؤيدي مقترحات سياسية ظاهرها متناقض على أن يزعم كل منهم أن حله أو حلها للمشكلات راسخ في قيم الحلبة وحيوي لمستقبلها. صحيح أن القيم والمعتقدات التي توجه السياسة ليست دوماً جيدة التحديد وواضحة التفصيل، بل هي متنازعة ومتناقضة أحياناً. ولكن النجاح في حل المشكلات يعتمد على حلول مرتكزة على معتقدات أسرة سياسة التعليم العالي وقيمها.

وبالإضافة إلى المعتقدات، والمبادئ، والقيم، فإن التقاليد والتجارب العاطفية تعمل كأساس لحل المشكلات بدون أن تتطور أولاً إلى مبادئ مجردة أو اعتقادات مفصلة بوضوح. إن ردود الفعل العاطفية هذه، والاستجابات للأحداث هي معتقدات أساسية بدائية أولية تتطور أحياناً إلى معتقدات ومفاهيم وقيم كاملة الوضوح. وعند النظر في

أساس المعتقدات، فإن من المهم أن يدرك المرء أن المعتقدات قد تنجم من أعمال منفذي السياسة بقدر ما تنجم أعمالهم عن معتقداتهم. وإن التفاعل بين الأسس الثلاثة يولد قوة، وينظم القوة، ويقدم قنوات السلطة وحدودها في حلبة سياسة التعليم العالي.

إن أُسَرَ الاتصالات، كما حددها آرندت، وديوي، وهابرماس موجودة لحل المشكلات. وحلّ المشكلات في حلبة سياسة التعليم العالي لم يكن يضاهي مثل هابرماس الأعلى في كفاءة التواصل، كما أنه ليس عملاً غير عقلاني ينتج حلولاً للمشكلات عبر تجمع عشوائي أو فجائي للأحداث يؤدي إلى قرار بشأن السياسة. وبدلاً من ذلك فإن حل المشكلات كان يعتمد على نظام بدهي يؤطره مكونٍ من المعتقدات، والعلاقات المؤسسية والعلاقات الشخصية والقيم التي توجه الأسرة في الاتصال وتصميم برامج مساعدات الطلبة. وكان الناجحون في حل المشكلات هم الذين بنوا حلولهم على هذه الأسس وأوضحوا كيف ارتبط ماضي الأسرة ومستقبلها بقبول تلك الحلول.

انهيار الأسرة

أن أكثر الأشياء لفتاً للأنظار بشأن أسرة الاتصالات وتوافق الآراء القديم هو قيامها على أساس ضيق جداً وبقاؤها لزمن طويل. فعندما قام فريق العمل التابع للرئيس جونسون بتصميم ما أصبح حلبة التعليم العالي، جمعوا معاً تشكيلة متنوعة من المصالح وإن قصد التشريع وتركيب مكوناته منعكسان في عناوين حلبة التعليم العالي الثمانية. فقد حاول العنوان الأول أن يوسع امتداد مفهوم منحة الأرض إلى جامعات المدن الحضرية. فكان ذلك مشمولاً كامتياز لمركز التعليم الأمريكي ولمكتب التعليم الأمريكي. وقدم العنوان الثاني أموالاً لتوسيع مكتبات الكليات والجامعات وتدريب موظفيها. وقد لقي ذلك دعماً من مكتب التعليم الأمريكي، ورابطة المكتبات الأمريكية، ورابطة مكتبات الأبحاث، كونها برنامجاً يلبي احتياجات منتسبي الكليات المتزايدين. أما العنوان الثالث فكان مصمماً لمساعدة الكليات والجامعات السوداء تاريخياً، ولكنه صيغ بطريقة تخفي مقصده الأساسي. والعنوان الرابع بجملة أجزائه الأربعة من المساعدة المالية هو قلب حلبة التعليم العالي. وقد تمكن الديمقراطيون في آخر الأمر من كسب زمالات طلابية

على شكل منح لفرص تعليمية للمؤسسات. ومن أجل استباق دعم الاعتمادات الضريبية وتقويض معارضة الجمهوريين، فقد تم إدخال برنامج قروض طلابية مضمونة من أجل الطبقة الوسطى. وقد اكتملت برامج المساعدة بالعمل والدراسة في الكلية وإضافة تمديد لبرنامج القروض لقانون التعليم تابع للدفاع الوطني. وأسس العنوانُ الخامسُ سلكَ المعلمين الوطني، الذي يتعين عليه أن يقدم المعلمين للمناطق المبتلاة بالفقر في الولايات المتحدة. وأوجد العنوان السادس برنامجاً للمساعدة المالية لتحسين تعليم الطلبة الجدد. وأخيراً عدّلَ العنوان السابعُ قانونَ مرافق التعليم العالي، بينما احتوى العنوان الثامن على أحكام القانون العامة.

ومع مرور السنين طوّر كل عنوان مستلزماته الخاصة، ومجموعات المدافعين عنه، وميزانياته. ومع ذلك فقد كان تركيز معظم محللي السياسة والباحثين على العنوان الرابع، مما جعل معظم الباحثين تغيب عنهم حقيقة ارتكاز ذلك العنوان مع برامج أخرى على أرضية مشتركة صغيرة جداً. وكان التداخل الضيق للأسس المنطقية الاجتماعية والاقتصادية كافياً لتغذية حلبة سياسة تعليمٍ عالٍ كثيفة وتطويرها ودعمها. وأدى التركيز على مساعدة الطلبة إلى طمس تطور المصالح المتعددة ضمن حلبة السياسة، ومراكز السلطة المتعددة، ومستويات صنع القرار المتعددة. وليس عجيباً أنه عندما اختفت الأرضية المشتركة لم تعد هناك روايات متفوقة تدعم أسساً منطقية جديدة لدعم التمويل العام للتعليم العالي. ويعالج القسم الآتي إمكانية خلق أرضية مشتركة جديدة ينطلق منها الضغط لصالح التعليم العالي.

البحث عن توافق آراء جديد

لقد اقترحنا في المقدمة أنه قد يكون من الممكن تطوير أرضية مشتركة جديدة بالتركيز على المصلحة العامة والنظر في كيفية قيام الضاغطين المصلحيين بتطوير أسس منطقية لمساعدتنا على الوصول إلى الأهداف المشتركة التي تمثلها المصلحة العامة. إن قراءة الفصول التي قدمها المسهمون تجعل احتمال العثور على أرضية مشتركة جديدة يبدو بعيداً. وليس هذا تشاؤماً، بل هو ببساطة إدراك لسياق صنع السياسة الجديد. فما كان موجوداً ذات مرة قد اختفى وقد لا يعود مرة أخرى على الإطلاق.

فالجيل من صناع السياسة وقادة التعليم الذي صنع السياسة الاتحادية بين عام 1965 ومنتصف التسعينيات قد غادر الحلبة الآن. وهناك جيل جديد هو الذي سيصنع سياسة التعليم العالي في مطلع القرن الحادي والعشرين. وعلى عكس المرحلة السابقة، فإن التعليم العالي اليوم يعد بضاعة استهلاكية لصالح الفرد، وليس لصالح المجتمع يستفيد منها بشكل عام ومشترك. وعندما يفقد التعليم العالي صفة المصلحة العامة، فإن الجامعات والكليات تصبح مجرد مجموعة أخرى من المصالح الخاصة تبحث عن مساعدة عامة تسعى إليها لفائدتها الخاصة. وبذلك تجد نفسها في حالة تنافس مع مجموعات مصالح أخرى تسعى للحصول على حصة من الميزانية الاتحادية. فالحلبة الاتحادية لسياسة التعليم العالي في أوائل القرن الحادي والعشرين تتميز بوجود روابط منفصلة مجزأة متخصصة، تسعى كل واحدة منها لحماية حصتها من الميزانية وتوسيعها.

ومن الناحية التاريخية، فإن خطوط الانقسام في المجتمع كانت ظاهرة للعيان حتى قبل أن يبدأ تشكل ما نسميه حلبة سياسة التعليم العالي في منتصف ستينيات القرن العشرين. ويلاحظ ثيلين أن الحكومة الاتحادية ظلت زمناً طويلاً تدعم الأهداف المتباعدة للبحث ومساعدة الطلبة الجدد. وقد ساعد هذا على إنتاج مراكز قوى متباعدة المعتقدات، والقيم، والأهداف، والعلاقات الاجتماعية، والتراكيب المؤسسية. كما أن الممارسة المعاصرة للتخصيص زادت من انقسام مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي. فعلى أحد الأصعدة، فإن الذين لديهم بنية تحتية للبحوث لتلقي المخصصات قد انفصلوا عن الذين لا يملكون مثل تلك البنية. وضمن هذه المجموعة، انفصل الذين لديهم مشرفون أقوياء لرعايتهم في الكونغرس عن الذين لا يملكون مشرفين أقوياء. كما ظهر مستوى آخر من المؤسسات التي لا تملك مقدرة أو جدارة معروفة، بل لأنها ببساطة تتمتع بدعم قادة الكونغرس الذين يريدون أن تتدفق الأموال إلى ولايات موطنهم. ومع اتساع المخصصات برزت لغة جديدة لتبرير التخصيصات ولتمييز المحظوظين عن المحرومين. وهكذا اختفت الجدارة، وإعادة النظر في المساواة بين النظراء، والأداء في مجال البحوث، وغيرها من المصطلحات الأكاديمية المماثلة المستعملة منذ زمن طويل لتحل محلها مصطلحات مثل الحصة العادلة، والتوزيع المتساوي، والحاجة إلى تنمية القدرة البحثية ومصطلحات أخرى أكثر ارتباطاً بسياسة الاستحقاقات.

إن الدعم الاتحادي لمساعدات الطلبة الجدد يبرز تطور أنماط مختلفة من مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي. فالكليات والجامعات الحاصلة على منحة من الأراضي، والكليات والجامعات السوداء تاريخياً، وجامعات البحوث، والكليات المجتمعية تستطيع تتبع تطورها الناجم عن التمويل الاتحادي و/ أو القرارات والتوصيات السياسية الاتحادية. إن نمو هذه السلسلة من أنماط المؤسسات تبعه تطور سلسلة كاملة من برامج المساعدات الطلابية. وهكذا صار أي طالب اليوم، من المحتاج بالفعل إلى المرفه المرتاح بالفعل، مؤهلاً للحصول على شكل من أشكال المساعدة الاتحادية للطلبة. ومع تنوع الأهداف والمهام، فليس من العجيب قيام المؤسسات وبرامج المساعدات المتنوعة، والمنظمات التمثيلية، بتطوير جماهير منتفعة مختلفة، ومصالح وحاجات مختلفة. بل إن الشيء العجيب المثير للدهشة هو أن تدفق أموال المساعدات الاتحادية للطلبة قد نجح في تغطية هذه الفوارق والاختلافات طيلة هذه المرحلة الزمنية.

إن هيرن وهولدزوورث (في الفصل الثالث من هذا المجلد) قد يكونان على حق عندما يقترحان بأن ما نراه اليوم هو «عودة اختلاف الآراء وتنابذها». ذلك أن المدة القصيرة من توافق الآراء التي رأيناها في السبعينيات كانت شذوذاً عن العرف الذي كان موجوداً قبل إقرار تشريع حلبة التعليم العالي. وحتى أثناء تلك المدة من التوافق النسبي في الآراء، لم يستطع منفذو السياسة أن يتفقوا على برنامج «الأهداف، والمشاركين، وأنظمة الإيصال». ومع تكاثر البرامج، راحت تتنامى مجموعات مصلحية في كل برنامج، وتقدم أسساً منطقية مختلفة لدعم برنامجها على حساب البرامج الأخرى.

وبينما كان جزء كبير من تركيز محللي السياسة ينصبّ على السياسة الاتحادية، فإن الأعمال على مستوى الولايات والمحاكم قد أسهمت كذلك في تجزئة حلبة السياسة. وبوسع المرء أن يقرأ ما كتبه كل من زوميتا، وهوسلر، وتراميل (في الفصول الخامس، والثامن والتاسع) معاً ليحصل على تفهم جيد لما يحدث في الولايات وكيف يغير ذلك الطريقة التي تتخذ فيها مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي مواقعها. فمع تضاؤل الدعم من الولايات، فإن المؤسسات العامة تضع نفسها على نحو متزايد في موقع المؤسسات

الخاصة. ويلاحظ تراميل احتمال حدوث تحول أخطر مع تعرض الولايات لإغراء اللجوء إلى المطالبة بدعم الولايات، بالرغم من افتقار هذه المطالب للجدارة وبالرغم من كونها «لا تمثل قيم الأسرة الأكاديمية».

إن صناعة القرارات في المجال القضائي عملية سياسية تمثل مفصل التقاطع بين المصالح الاتحادية، ومصالح الولايات والمصالح الفردية. وهي تخضع للمراجعة هنا لتعزيز الزعم بأن صنع القرارات في التعليم العالي قد تجزأ إلى حلبات متعددة، وهو يحدث على مستويات متعددة. فتحول بعض القضايا إلى الولايات، مثل قضايا العمل الإيجابي، يدعم هذا الزعم ويبينه بوضوح. وكما يلاحظ كل من براون، وتبلر، ودوناهو (في الفصل السادس) وكذلك كونراد وويرتس (في الفصل الرابع)، فإن حالات العمل الإيجابي في التعليم العالي لا تزال تتقرر ويُبَتُّ فيها في المحاكم الاتحادية، ولكن الولايات الآن هي بؤرة السلطة المركزة. فالولايات والمؤسسات هي التي تنبع منها السياسات والممارسات التطبيقية التي تنتج القرارات، مثل دعاوى آدامز، وفورديس وهوبْوُود. وبالإضافة إلى ذلك فقد تحركت بعض الولايات لتختار التخلي عن العمل الإيجابي، تاركةً قضية الالتزام الوطني بإنهاء الفصل العنصري في التعليم العالي بدون حلّ. والولايات التي تخلّت عن العمل الإيجابي تبرر تراجعها بالإعلان بأن هذا العمل لم يعد مطلوباً لضمان الوصول والإنصاف. كما أن الولايات تستخدم أزمة الميزانية الحالية حجةً لتخفيض التزامها بالوصول والإنصاف.

وليس من الضروري مراجعة كل واحدة من الإسهامات في هذا الكتاب لتوضيح حالة التجزئة في أسرة الاتصال في التعليم العالي. فقد جعلت التجزئة من المستحيل العثور على أرضية مشتركة جديدة ينطلق منها الضغط المصلحي للحصول على دعم عام للتعليم العالي. وليس المرء بحاجة إلى قبول الصورة المجازية التي أوردها ثيلين عن الحوض العام (Public Trough) (في الفصل الأول) كي يقتنع بأن المؤسسات تسعى للحصول على أكبر حصة ممكنة من المنح والعقود الاتحادية البالغة قيمتها 18 مليار دولار، ولا تسعى لتحديد أساس منطقي واسع المدى للمصلحة العامة. فقد

أثبت هولدزوورث وهيرن أن المؤسسات تستخدم أسساً منطقية متعددة للضغط لصالح المساعدات الاتحادية للطلبة. وإن الفصول التي تعالج العمل الإيجابي تثبت بأن أي توافق ربما كان موجوداً حول الاتصاف والوصول قد انفجر وانتهى منذ زمن طويل. فكل جزء من الانقسامات المتزايدة العدد التي كانت ذات مرة جزءاً من الأرضية المشتركة القديمة قد شكلً -أو يسعى لتشكيل- أسسه المنطقية الخاصة به، وحلبات نشاطه، ومراكز قوته، ومؤسسات سيطرته. وهذا هو السياق الذي يجب أن يتحرك ضمنه المدافعون عن الدعم العام للتعليم العالي في أوائل القرن الحادي والعشرين.



خاتمة: النظرية والممارسة

إن فهم حلبة سياسة التعليم العالي المجزأة واللامركزية في أوائل القرن الحادي والعشرين يدعو إلى استخدام منظور ما بعد الحداثة. وإن استخدام اصطلاح ما بعد الحداثة سوف ينتج تحديدات وتعاريف بقدر عدد قراء هذا النصّ. وليس الغرض هنا تحديداً أو تعريفاً لما بعد الحداثة. وبدلاً من ذلك، أريد أن استخدم منظور ما بعد الحداثة تدبيراً توجيهياً لفهم السياسة والتأثير عليها. أما ما الذي يعنيه ذلك في هذا المكان فهو محدد أدناه. وبالإضافة إلى ذلك فسوف أجمع منظور ما بعد الحداثة مع مفهوم أسس القوة، لأبيّن كيف يمكن استعماله لتنظيم استخدام النظرات المعمقة المكتسبة من استعمال المنظور المذكور.

استعمال منظور ما بعد الحداثة

كثيراً ما استخدم اصطلاح ما بعد الحداثة لتقويض ما يعرف بوجهات النظر الحديثة التي ننسى أنه يمكن استخدامها أيضا لكسب نظرة معمقة إلى الحلول الممكنة للمشاكل الحديثة (كاهون 1996). وليس القصد هنا هو الهجوم، بل الاكتشاف. إن استخدام منظور ما بعد الحداثة تدبيراً توجيهياً يتطلب من مستعمله أن يقبل مواقف معينة. وأحد هذه المواقف أنه لا يوجد روايات بعيدة تعطي أساساً واحداً لحلبة متجانسة من سياسة التعليم العالي. وثانيها أن التصريحات عن التمويل العام للتعليم العالي هي حالات كفاح لإنتاج معنىً. وثالثها أن الأسس المنطقية أو اللغة المستخدمة لتحديد السياسة ودعمها لا تحمل أي معنى خارج السياق الذي تم تطورها واستعمالها فيه. ورابعها أن الأسس المنطقية موجودة أساساً ضمن الشبكة الاجتماعية التي تُخْلَقُ فيها تلك الأسس. وهكذا يمكن توسيع قوتها بزيادة نطاق الشبكة الاجتماعية. وأخيراً فإذا استعار المرء شيئاً من المؤرخ الشديد الحداثة ريتشارد هوفشتاتر (1970)، فيجب عليه أن يكون «ورعاً ومتلاعباً» في الوقت نفسه في استخدام هذه المواقف، أي أن يكون متلاعباً بمعنى الانفتاح على أفكار ورؤية معمقة جديدة قد تنجم عن تطبيقها، وورعاً بمعنى أن يتعامل بجديّة مع

التزام الباحثين بالعمل كنقاد اجتماعيين وبناةٍ اجتماعيين.

وهناك نقطة بداية جيدة في تطبيق منظور ما بعد الحداثة، وهي قبول كون الرواية المستفيضة عن الوصول والإنصاف التي كانت تحرك الدعم العام للتعليم العالي في النصف الأخير من القرن العشرين، قد اختفت. فعند قبول ذلك يستطيع الباحثون أن يستكشفوا «ويتلاعبوا» بالروايات التي توضح المساعدات الطلابية، وتمويل الولايات للتعليم العالي، وإنهاء الفصل العنصري، واتخاذ المؤسسات للمواقف، والتكنولوجية، وحلبات كثيرة أخرى للتعليم العالي وسياسته. وسيكون لكل حلبةٍ مجموعتها الخاصة بها من الأسس المنطقية، والمعاني، والشبكات الاجتماعية التي تميز الدفاع الناجح. ويجب أن يتعلم المدافعون عن السياسة قواعد النجاح في كل حلبة ويطبقوها كي يضغطوا لصالح التمويل العام للتعليم العالي.

ويجب أن يكون المدافعون «ورعين» نزيهين، وأن يفهموا أن نزعة ما بعد الحداثة تميل إلى أن تكون غير اجتماعية، بينما التعليم العالي يعتمد على المجتمعات. وفي السعي لفهم الروايات المختلفة التي تحدد الحلبات المتعددة لسياسة التعليم العالي في أوائل القرن الحادي والعشرين، يتعين على المدافعين أن يطبقوا نزعة ما بعد الحداثة على نحو مرن فضفاض. فإن التطبيق الصارم المتشدد من شأنه أن يركز على الخلافات التي تقسم أجزاء الأرضية المشتركة القديمة وتفرق فيما بينها. أما التطبيق المرن الفضفاض، فإنه يقدم طريقة لتفهم الأجزاء أثناء الإصغاء للعناصر التي يمكن دمجها في نسيج رواية أوسع، قادرة على توحيد بعض الأجزاء المتنوعة.

ففي تسعينيات القرن العشرين، فَقَدَ المدافعون السيطرة على لغة الدعم العام للتمويل العالي، وظلوا منغرسين في وحول اللغة القديمة لحلبة السياسة حتى عندما راحت الحلبة نفسها تتصدع. وفقد الليبراليون والليبراليون الجدد أرضية مواقعهم وتراجعوا بينما استولى اليمينيون والمحافظون الجدد على ما كان لغة النزعة الليبرالية. أما الليبراليون والليبراليون الجدد، فإنهم في غمرة سعيهم ليكونوا أكثر شمولاً احتفلوا بالخلاف ورفضوا أي مناقشة للأشياء المشتركة لكونها هي الأصل الجوهري (مارتن 2000). فتمكن اليمينيون والمحافظون الجدد من الاستيلاء على الأسس المنطقية لتكافؤ الفرص، وفرض

التعليم المتساوية، والجدارة، والحجج الأخرى التي كانت ذات مرة ملكاً لليبراليين، كما تمكنوا من استخدام تلك الحجج بطرق أضّرت بالعمل الإيجابي، والإنصاف والوصول، والتمويل العام للتعليم العالي.

كما أن التطبيق الصارم لمنظور ما بعد الحداثة ينطوي على خطورة إزالة قواعد الأسس المنطقية. فإذا فقدت هذه الأسس أصولها ومرتكزاتها الأخلاقية والمعنوية فعندئذٍ لا يبقى هناك أي ادعاء بامتياز الوصول، والإنصاف وإنهاء الفصل العنصري، وتثبيت الدعم العام، أو الأسس المنطقية الأخرى المصممة لجعل التعليم العالي عادلاً، ومفتوحاً ومتاحاً. فبدون القدرة على ادعاء دور خاص، وموقع متميز في المجتمع، فإن التعليم العالي لن يبقى سوى مجموعة مصلحة خاصة أخرى تتغذى عند الحوض العام.

إن المدافعين بحاجة إلى «التلاعب» بالأسس المنطقية – بالإصغاء إلى ما يقال في الحلبات الأخرى، ثم التلاعب بتلك الأسس خارج السياق الذي استخدمت فيه أول الأمر. وقد يبدو ذلك وكأنه خرق للمواقف المدرجة كشرط لاتخاذ منظور ما بعد الحداثة، ولكنه ليس كذلك. فالغرض من اتخاذ هذا المنظور هو اكتساب رؤية معمقة وفهم لعملية الدفاع عن السياسة. إن إدراك كون أجزاء الأرضية المشتركة القديمة تتحدث الآن بألسنة مختلفة هو طريقة لكسب رؤية معمقة في داخل تلك الأجزاء. وحمل الأسس المنطقية من جزء إلى آخر قد يكون طريقة لزيادة فاعلية الضغط المصلحي أثناء اختبار الأسس المنطقية المختلفة واستعمالها. ذلك أن تطوير أسس منطقية تعمل عبر حلبات متعددة ربما ينشئ جزراً صغيرةً من الأرضية المشتركة يتم الانطلاق منها للدفاع عن دعم أوسع للتعليم العالي.

وقد يستخدم المدافعون عن التعليم العالي هذا التلاعب أيضاً لزيادة حدّة تفهمهم لحلبات الخطاب في الكفاح من أجل القوة. إذ إن الخطاب ليس للمحادثة، والجدل، والرسائل أو للمعرفة، بل إنه عن العلاقة بين المعرفة والسلطة، وينبغي النظر إليه على أنه صراع لفرض الهيمنة (كليغ 1989). والفائز فيه يكتسب الحق في فرض المعنى على الخطاب. ويبدو أن هذا شيء قد نسيه الضاغطون لصالح التعليم العالي في التسعينيات. ونتيجة لذلك فقد وقعوا في فخ استعمال لغة الناقدين في محاولة للدفاع عن أنفسهم

ولتطوير أسس منطقية لدعم التعليم العالي. (كوك 1998؛ وبارسونز 1997؛ وسلوتر وليزلي 1997). فعندما يسيطر أحد الأطراف على المعنى في الخطاب، فإنه يسيطر أيضاً على مدى النتائج الممكنة (شاتشنايدر 1970). فإذا كان المدافعون غير قادرين أو غير راغبين أن يكونوا «ورعين» بخصوص حلبات الخطاب كونها حلبات صراع، فسيظل لديهم جدول أعمال تتحدد سياسته بطرق لا تدعم التمويل العام للتعليم العالي.

إن آخر موقف يتطلبه منظور ما بعد الحداثة هو أن الأسس المنطقية توجد بشكل أولي ضمن الشبكة الاجتماعية التي خُلِقَتْ واستُعْمِلَت فيها. فإذا أراد الضاغطون أن يزيدوا قوة حججهم، فإنهم يحتاجون عندئذٍ إلى توسيع نطاق شبكاتهم الاجتماعية. ويبدو أن المدافعين لديهم فرص وفيرة وكبيرة لتحقيق هذا التوسيع، نظراً لأن التعليم العالي قد انتقل من وصول النخبة إلى وصول الكتل الشعبية بالجملة في وقت قصير نسبياً. وكما رأينا في هذا النصّ، فإن التعليم العالي أهم الآن لعدد من الأفراد، والمجموعات والمنظمات أكبر مما كان عليه الحال في أي وقت مضى. فحلبات سياسة التعليم العالي المتعددة تعج بالأصدقاء والحلفاء المحتملين الذين يمكن أن ينضموا إلى المدافعين التقليديين عن التعليم العالي لتشكيل مجموعة ضغط مصلحي قوية.

ومن المفارقات الساخرة أن المدافعين عن التعليم العالي المقيمين في واشنطن —مقاطعة كولومبيا يبدو أنهم يتحركون في الاتجاه المعاكس، فقد صاروا أكثر انعزالاً وتحالفوا مع رؤية الشركات للتعليم العالي (كما يؤكد سلوتر وليزلي، 1997) ويمكن عزو هذا السلوك إلى عدة عوامل: فحلبة التعليم العالي أوجدت بطريقة سرية؛ كما أن الروابط الموجودة في واشنطن- مقاطعة كولومبيا ظلت زمناً طويلاً تعمل داخل عملية السياسة، وكانت روابط التعليم العالي الأخرى ترى نفسها أنظف وأنقى من الضاغطين المصلحيين العاديين (كوك 1998؛ غلاديو ووولانيين 1976؛ وبارسونز 1997). فإذا كان المدافعون عن التعليم العالي سيصبحون أكثر فعالية في القرن الحادي والعشرين، فإن عليهم أن يصبحوا أكثر شبهاً بالضاغطين العاديين في التطلع إلى تشكيل ائتلافات توسع شبكاتهم الاجتماعية، وتوسع مدى أسس منطقهم وقوة تأثيره.

أسس القوة: إعادة نظر

إن منظور ما بعد الحداثة يساعد على تقديم رؤية معمقة وتفهم لمنفذي السياسة الراغبين في اللعب بمواقعهم. فهو يساعدنا على أن نرى أن أي «حقيقة» عن الدعم العام للتعليم العالي ليست «من إنتاج أرواح حرة» بل هي «منتَجَةٌ بفضل أشكال متعددة من القيود» (فوكو 1980، ص 131). إن فوكو وغيره من أصحاب نزعة ما بعد الحداثة يسهمون في تفهمنا للقيود ولكن ليس في فهمنا للقوة. وقد لخصت نانسي فريزر (1989) مشكلة استخدام فوكو وأمثاله من أصحاب نزعة ما بعد الحداثة لفهم القوة بملاحظتها «أن المشكلة هي أن فوكو يطلق صفة القوة على أشياء أكثر من اللازم، ويترك المسألة هكذا.... فالمظاهر التي يمكن تمييزها... مجمعة ومكدسة عشوائياً... مع التخلّي عن سلسلة واسعة من الفوارق المعيارية الدقيقة، والنتيجة هي معيار معين ذو بعد واحد» (ص 32).

فكيف إذن يستطيع منفذو السياسة والمدافعون عنها أن يلعبوا بمنظور ما بعد الحداثة ويستعملوا نتائجه للتأثير على السياسة العامة؟ إن أسس مفهوم القوة يمكن استخدامها كنهج لتنظيم معرفة الحلبات المتعددة لسياسة التعليم العالي المكتسبة من تطبيق منظور ما بعد الحداثة. وهذا النهج يشبه من بعض النواحي محاولة فوكو لتطبيق النهج الأثري على الخطاب. فاهتمامنا هنا لا ينصب على قواعد الخطاب، بل على معنى القوة في كل واحدة من حلبات السياسة. وبمعنى أدق فإن اهتمامنا يتركز على استخدام القوة، مهما تكن طريقة تحديدها في أي حلبة، لتحقيق ضغط ناجح لصالح التعليم العالي في كل واحدة من الحلبات المؤثرة على صنع السياسة العامة.

فكل حلبة، بغضّ النظر عن طبيعتها، سيكون لها أساس مؤسسي، وأساس اجتماعي، وأساس معتقدات/ قِيَم. وعند فهم هذا يستطيع منفذو السياسة والمدافعون عنها أن يستخدموا مفهوم أسس القوة لتنظيم المعرفة المكتسبة من تطبيق منظور ما بعد الحداثة. فكل حلبة يمكن رسم خريطتها، وتطوير نماذج تشغيلها، ويمكن إقامة نظام تصنيف للقوة. ولا شيء من هذا كله يمكن أن يعيد الأرضية المشتركة القديمة أو يخلق أرضية مشتركة جديدة للدعم العام للتعليم العالي. فأقل ما يمكن هو أن اقتراح الجمع بين منظور ما بعد الحداثة ومفهوم أسس القوة سوف يرفع مستوى فهم الضاغطين، وربما

مستوى فعاليتهم عندما يدافعون عن الدعم العام للتعليم العالي. وأقل ما يمكن هو أن هذا النهج قد يخلق بعض الجزر الصغيرة من توافق الآراء في بحر من التشتت والاختلاف.

وأخيراً فإنه على الرغم من كون هذا النهج واعداً بفرصة للنجاح في السياق الجديد لصنع سياسة التعليم العالي، فإن قدرة المدافعين على الاستفادة من هذه الفرصة تبقى قضية مشكوكاً فيها. فنجاح المدافعين عن التعليم العالي فيما بعد عام 1992 يمكن عزوه إلى التنازع المؤسسي أكثر من أي أعمال قامت بها روابط التعليم العالي والمدافعون عنه. فقضايا السياسة المهمة، مثل الخدمة الوطنية والإقراض المباشر لم تطورها ولم تعتمدها روابط التعليم العالي. فحماية المساعدات الطلابية والدفاع عنها في معركة ميزانية عام 1995 – 1996 بين إدارة كلينتون والكونغرس الجمهوري لم تكن – كمايزعم كوك (1998)– بسبب قوة الروابط ونفوذها، بل بسبب استعداد كلينتون لإغلاق الحكومة الاتحادية بدلاً من قبول اقتطاعات الجمهوريين من سلك الموظفين الأمريكي، ومن الإقراض المباشر، وبرامج المساعدات الطلابية الأخرى. ولقد كان من الممكن أن تكون النتائج مختلفة تماماً لو كان هناك رئيس مختلف يسيطر على نقطة العبور الإجبارية في الأساس المؤسسيّ.

إن صنع السياسة على الصعيد السياسي وفي الولايات في مطلع القرن الحادي والعشرين سوف يتميز بالتجزئة، والنزاع، والقسر. ولن يكون السياق الجديد وديّاً تجاه الدعم العام للتعليم العالي. والواقع أن أي تغيير، بما في ذلك إلغاء البرنامج، سيكون صعب التحقيق بسبب عدم وجود أرضية مشتركة تتسع لحلبة السياسة بكاملها، ولأن المجموعات أكثر استعداداً للانهماك في النزاع. وليس من المعروف بعد ما إذا كان المدافعون عن التعليم العالي سيتمكنون من مواجهة تحديات الألفية الجديدة. ومن أجل فهم صنع سياسة التعليم العالي، يجب على المرء أن يفهم معنى القوة في حلبة السياسة. ولفهم القوة، يجب على المرء أن يتفهم الأسس الاجتماعية، والعقائدية والمؤسسية التي ترتكز عليها. وإذا كان الماضي مقدمة للمستقبل فإن روابط التعليم العالي والمدافعين عنه لم يظهروا قدرة على الاستجابة للتحدي، ولا تفهماً للتغيرات في السياق الجديد لصنع سياسة التعليم العالي.

المراجـع

هـ. آرندت 1968: بين الماضي والمستقبل: ثمانية تمارين في التفكير السياسي (نيويورك، مطبعة فايكنغ).

هـ. آرندت 1969: حول العنف (نيويورك: هاركوت ، وبريس، ووورلد).

هـ. آرندت 1986: «قوة التواصل»، في كتاب: القوة، تحرير س. لوكس، ص 59 – 74 (نيويورك : مطبعة جامعة نيويورك).

ل. كاهون 1996: «مقدمة» في كتاب: من الحداثة إلى ما بعد الحداثة: مقتطفات مختارة، تحرير ل. كاهون (أكسفورد: المملكة المتحدة: دار بلاكويل للنشر).

س. ر. كليغ 1989: إطارات القوة (لندن: منشورات سيج)

ك. آ. كوك 1998: الضغط لصالح التعليم العالي: كيف تؤثر الكليات والجامعات على سياسة التعليم العالي (ناشفيل – تنيسي : مطبعة جامعة فندربلت).

ج. ديوي [1927] 1988: الجمهور ومشكلاته (أثينا – أوهايو: مطبعة سوالو).

م. فوكو 1980 القوة/ المعرفة (برايتون – المملكة المتحدة: مطبعة هارفستر).

ن. فريزر 1989: «فوكو يتحدث عن القوة الحديثة: نظرات تجريبية معمقة وفوضى معيارية»، في كتاب: ممارسات غير منتظمة، تحرير ن. فريزر، ص 17-32 (مينيا بوليس: مطبعة جامعة مينيسوتا).

ل. ي. غلاديو، وت. ر. وولانين 1976: الكونغرس والكليات: السياسات الوطنية للتعليم العالي (لكسنغتون – ماساشوسيتس): د. ك. هيث.

هـ. د. غراهام 1984: النصر غير المؤكد: سياسة التعليم الاتحادية في سنوات كينيدي وجونسون (تشابل هيل: مطبعة جامعة نورث كارولاينا).

ج. غراي 1995: «الشيوخ يرفضون إنقاذ برنامج الخدمة الوطنية»، صحيفة النيويورك تايمز (27 أيلول/ سبتمبر)، D22

ج. هابرماس 1979: الاتصال وتطور المجتمع (بوسطن : مطبعة بيكون)

ج. هابرماس 1986: «مفهوم اتصالات القوة عند هنّا آريندت»، في كتاب القوة تحرير س لوكس، ص 75-93 (نيويورك: مطبعة جامعة نيويورك).

ج. هابر ماس 1987: نظرية العمل التواصلي، المجلد الثاني: عالم الحياة والنظام: دراسة نقدية للعقل العملي (بوسطن: مطبعة بيكون).

ر. هوفشتادتر 1970: النزعة المضادة للعقل في الحياة الأمريكية: (نيويورك: نويف).

ج. ر.مارتن 2000 بلوغ سن الرشد في البيئة الأكاديمية (نيويورك: روتلدج).

م. د. بارسونز 1997: القوة والسياسة: صنع سياسة التعليم العالي الاتحادية في التسعينيات (أولباني: مطبعة جامعة ولاية نيويورك).

م. د. بارسونز 1999 آ: «حلبة سياسة التعليم العالي»، في كتاب أسس التعليم العالي الأمريكي، تحرير ج. ل. بيس ود. س. وبستر، ص 615 – 633 (نيدهام هايتس –ماساشوسيتس– دار نشر سيمون وشوستركاستوم).

م. د. بارسونز 1999 ب: «مشكلة القوة: البحث عن حل منهجي»، مجلة بوليسي ستديز ريفيو، المجلد 16، العدد (4/3): ص 278 - 310.

م. د. بارسونز 2000: «حلبة سياسة التعليم العالي: صعود أسرة وسقوطها» في كتاب: التعليم العالي في مرحلة انتقال التحديات في الألفية الجديدة، تحرير ب. فايف وج. لوسكو، ص 83 – 107 (ويستبورت – كونيكتيكوت، منشورات غرينوود).

ر. رورتي 1987: «الطريقة، وعلم الاجتماع والأمل الاجتماعي» في كتاب تفسير السياسة، تحرير م. ت غيبونز، ص 241 – 259 (نيويورك: مطبعة جامعة نيويورك).

ر. رورتي 1989: الطوارئ والمفارقة والتضامن (نيويورك: هولت، راينهارت ووينستون).

س. آ. سلوتر ول. ل. ليزلي 1997: رأس المال الأكاديمي: السياسة والجامعة المبادرة (بالتيمور، مطبعة جامعة جونز هوبكنز).

س. والدمان 1995 آ: اللائحة: كيف تكشف مغامرات لائحة الخدمة الوطنية في عهد كلينتون ما هو فاسد، وفكاهي، وساخر-ونبيل- في واشنطن: (نيويورك: فايكنغ).

س. والدمان 1995 ب: «سالي ماي تقاوم: السياسة الوحشية لإصلاح قروض الطلبة»، مجلة لينغوا فرانكا: مراجعة الحياة الأكاديمية، عدد (آذار/ مارس – نيسان/ ابريل): ص 34 – 42.



الفصل الثاني عشر

بحوث السياسة والقرارات السياسية

بقلم إدوارد ب. سانت جون

لقد تغير مشهد سياسة التعليم العالي تغيراً كبيراً على مدى العقدين الماضيين من الزمن. فقد ظل موظفو الجامعات يضغطون على المسؤولين العامين للحصول على دولارات الضرائب، كما يوثق ذلك ثيلين بطريقة بليغة (في الفصل الثاني). غير أن معظم المشرعين في الولايات لم يعودوا يأخذون الادعاءات عن الإنتاجية الاقتصادية والاستثمار العام على محمل الجدّ. وبدلاً من ذلك، فإن الحجج المؤيدة للخصخصة، وتقليص الدعم الضريبي، ومساعدات الجدارة، والخضوع للمساءلة عن الدولارات العامة هي التي تؤثر على السياسة الاتحادية وسياسة الولايات (الجزآن الأول والثاني).

وفي هذا السياق السياسي، فإن مسؤولي الجامعات قد أجروا تعديلات تدريجية في الأسس المنطقية التي يستخدمونها حججاً للحصول على التمويل العام (تراميل، الفصل التاسع)؛ بينما شرعت جامعات البحوث العامة في استخدام تسعير الكليات الخاصة وإستراتيجيات مساعدات الطلبة (هوسلر، الفصل الثامن). فبعد أكثر من عشر سنوات من التجارب في إستراتيجيات التعليم عن بعد، صار من الواضح أن التعليم عن بعد لم يحل مشكلة كلفة الكلية في الولايات المتحدة (فارمر، الفصل العاشر). فالاقتصاديات ذات الحجم الكبير لا تزال مراوغة لم تتحقق، حتى عند استخدام التقانات الجديدة. وهكذا فإن الكليات والجامعات في كلا القطاعين العام والخاص في مجال التعليم العالي تواجه تحدي تطوير أسس منطقية جديدة تأسر جماهير الناس وصناع السياسة معاً بدرجة تكفي لإثارة استثمار فكري عقلاني في التعليم العالي.

ولعل هذه السياسات الجديدة ولا سيما عملية الخصخصة – قد زادت كفاءة استعمال دولارات الضرائب زيادة هامشية (سانت جون 2003). ومع ذلك فقد كان للخصخصة نتيجة غير مقصودة كذلك: وهي زيادة عدم المساواة في معدلات تسجيل خريجي الثانويات

من اللاتينيين والسود في الكليات بالمقارنة مع البيض (سانت جون 2002، 2003). وقد بدأ بعض الباحثين وصناع السياسة عملية إعادة تفكير في الافتراضات المستخدمة في بحوث السياسة (اللجنة الاستشارية بشأن الدعم المالي للطلبة 2002؛ وفوغل 2000؛ وسانت جون 2003)، ولكن هذه العملية بعيدة عن الكمال. فلم يعد هناك توافق آراء في الأسس المنطقية التي ينبغي استخدامها أساساً لقرارات السياسة في تمويل التعليم العالي (بارسونز، الفصل الحادي عشر)، ولكن هناك فرصة للمشاركة في الخطاب الأكاديمي والسياسي بخصوص الأسس الممكنة. وقد يحب الباحثون أن يعتقدوا أنهم يقودون الخطاب حول السياسة العامة في التعليم العالي، ولكن يظهر أن كثيراً من البحث يظل في الهامش على جوانب صنع السياسة.

وختماً لهذا المجلد، أقترح نهجاً جديداً لمعالجة بحوث السياسة. فأولاً، وكطريقة لإلقاء مزيد من الضوء على المشكلات التي تواجه الباحثين في السياسة، أنظر في طريقة تأثير السياسة على الباحثين في التعليم العالي. ثم أعود للنظر في مشكلة النظرية، مقترحاً طريقة لاستخدام نظرية العدالة (راولز 1971، 2001) كأساس لإعادة التفكير في الأسس المستخدمة في البحث في الإصلاحات التعليمية وتمويل التعليم العالي. وأختتم باقتراح إستراتيجيات للبحث في السياسة تدرك الطبيعة السياسية لهذا البحث.

سياسة البحث في السياسة

توضح مراجعات السياسة الاتحادية بشأن المساعدات المالية للطلبة أن أبحاث المجرى الرئيسي السائد لم تؤثر على السياسة. وأن قرارات السياسة ظلت من الناحية الجوهرية سياسية في العقود الأخيرة (هيرن 1993، 2001؛ هيرن وهولدزوورث، الفصل الثالث؛ وبارسونز، الفصل الحادي عشر). وبدلاً من ذلك، فإن معظم البحث الظاهر للعيان والمستخدم مثل حجة لصالح التمويل العام للتعليم العالي (مثل حالات تشوي 2002؛ وكنغ 1999 ب؛ والمركز الوطني لإحصائيات التعليم 1997 أ) قد تم تركيبه لتأييد الأسس المنطقية للمحافظين الجدد والليبراليين الجدد. وبعبارة أخرى، فإن البحوث قد استخدمت لعقلنة سياسات جديدة، بدلاً من إعلام عامة الناس وتطوير السياسة. ولذا فإن من المهم النظر

في الكيفية التي استخدم فيها بحث السياسة في أسس منطقية محافظة جديدة وليبرالية جديدة. وسأراجع مثالين حديثين أدناه، ثم الخص بضع دراسات استعملت إطارا أكثر توازناً.

البحث الداعم لأسس المحافظين الجدد المنطقية

منذ منتصف الثمانينيات كان المحافظون الجدد يبحثون عن تفسيرات لعدم المساواة في مجموعات الدخل المختلفة في مجال فرص ما بعد الحداثة. فقد جادلوا في بادئ الأمر بأن الفوارق في رياضيات المدارس الثانوية تفسر حالات التفاوت التي راحت تتطور بعد عام 1978 (بيلافين وكين 1990)، وهذا موضوع تطور على مدى العقد الماضي من الزمن. إن فحص مثالين من هذا التوجه في البحث يمكن أن يساعد على توضيح كيفية اندماج بحث السياسة مع عملية الدفاع عنها. فالتحليلات الممولة اتحادياً لقواعد البيانات الطولانية (مثل الدراسة التعليمية الوطنية الطولانية عام 1988 وملحقاتها) تقدم أحد هذه الأمثلة. فعلى امتداد عشرات السنين، ظل المجلس الوطني للإحصائيات التعليمية يصدر تقارير تتجاهل دور مساعدات الطلبة المالية في تعزيز الاستيعاب. فالتحليلات التي تستعمل هذا النموذج (الدراسة التعليمية الوطنية الطولانية 1997 آ، 1997 ب، 2000) تتجاهل منهجياً فكرة كون التمويل قد يؤثر على السلوك في الالتحاق، حتى عندما تحتوي التقارير على إحصائيات عن المساعدة المالية. والاستنتاج الآتي يبين الموقف التفسيري الذي تتخذ هذه التقارير الاتحادية بصورة نموذجية.

> على الرغم من وجود فوارق بحسب الدخل والعرق المنصري في معدلات التحاق خريجي الثانويات المؤهلين في كليات الأربع سنوات، فإن الفوارق بين الطلبة ذوي الدخل المنخفض وذوي الدخل المتوسط، والآسيويين، والبيض تزول بين الطلبة الذين جلسوا لامتحان الدخول، وأكملوا استمارات القبول، وهما الخطوتان الضروريتان للدوام في كلية السنوات الأربع (المكتب الوطني للإحصائيات التعليمية 1997آ، ص III).

من الواضح أن هذا التصريح يجادل بأن طلبة الأقليات يستطيعون كسب الوصول إلى الكليات ذات السنوات الأربع بأخذ امتحان القبول وملء استمارات الطلب سلفاً[1]. ومن المفارقة الساخرة أن هذا التقرير قدم معلومات تتصل بدور التمويل، والسيطرة على التحضير الأكاديمي. ولكنه فشل حتى في النظر في إمكانية تأثير المساعدة المالية على تسجيل الطلبة ذوي الدخل المنخفض في الكلية برغم اتخاذهم للخطوات التحضيرية[2]. ومثل معظم الدراسات الأخرى التي أجراها المجلس الوطني للإحصائيات التعليمية، والتي حللت الدراسة الوطنية التعليمية الطولانيةَ لعام 1988 (المجلس الوطني للإحصائيات التعليمية 1996، 1997 ب)، فإن هذا التقرير قد تجاهل إمكانية كون تضاؤل المساعدة الطلابية الاتحادية بعد عام 1980 قد أثر في فجوة تفاوت الفرص. وقد وزعت دراسات أخرى على نطاق واسع وهي تستعمل هذا المنطق.

وقد نشر مجلس التعليم الأمريكي مؤخراً مقالة مختصرة حول المجلس الوطني للإحصائيات التعليمية باستعمال الدراسة التعليمية الوطنية الطولانية لعام 1988 لدراسة الوصول. فاستنتج التقرير المختصر أن ثقافة الوالدين هي أهم عامل للتنبؤ بتسجيل الأبناء في الكلية (تشوي 2002)، تاركاً الانطباع بأن عقدين من تضاؤل المنح الاتحادية وتنامي الخصخصة لم تؤثر على نمو التفاوت وعدم المساواة في فرص ما بعد التعليم الثانوي. إن طبيعة هذه المزاعم المفرطة عن الوصول الأكاديمي تستوجب إعادة التفكير في النماذج المنطقية المستعملة في الدراسات الاتحادية عن الوصول المالي.

البحوث الداعمة لأسس الليبراليين الجدد المنطقية

ظهر مؤخراً كتاب برعاية مجلس التعليم الأمريكي يعطي مثالاً على الأسس المنطقية للتعليم العالي عند الليبراليين الجدد[3]. والكتاب بعنوان: **تمويل التعليم في كلية: كيف يعمل وكيف يتغير** (كنغ 1999ب)، وهو يتفحص التغييرات في سياسة المساعدات المالية الاتحادية للطلبة في التسعينيات، ولكنه يقصّر في النظر في عواقب السياسات الاتحادية الجديدة. ويركز القسم الأول منه على كيفية عمل المساعدات المالية للطلبة، بالمعنى الفنيّ التقني على الأقل، ولكنه يقصّر في النظر في مدى جودة عمل تلك المساعدات بخصوص

هدف الوصول الكامن تحت البرامج الاتحادية. ثم إن مقالات القسم الثاني منه تعطي القارئ معلومات عن التغييرات الأخيرة في المساعدات المالية الاتحادية للطلبة، ولكنها تفشل في تفحص عاقبة هذه التغييرات. فمثلاً يقوم غلاديو وسويل في مقالة بعنوان «المساعدات المالية لا تكفي» (1999) بإعطاء الخطوط الأساسية للسبب الذي جعل تشجيع التعليم ما بعد الثانوي يصبح اهتماماً مركزياً في سياسة أسرة التعليم العالي. ولكنهما يقصران حتى في النظر فيما إذا كانت هناك مساعدات من المنح الطلابية القائمة على أساس الحاجة تكفي لتمكين الطلبة المؤهلين للكلية وذوي الدخل المحدود من التسجيل. وفي المقالة الأخيرة يكشف المحرر عن الموقف الذي أدى إلى هذه التجاهلات: «إن التعليم العالي بصورة عامة، والمدافعين عن المساعدات المالية بصورة خاصة يجب أن يعملوا بقدر المستطاع على تعزيز مشاركة الكليات ومعدل نجاح الطلبة ذوي الدخل المنخفض. وهذا مهم لخلق سجل لما تستطيع المساعدة القائمة على أساس الحاجة أن تحققه عندما تنضم إلى جهود أخرى، ولإظهار التزام التعليم العالي بالفرص التعليمية المتكافئة» (كنغ 199 آ، ص 201).

فهذا البيان واضح. فهو يجادل بأن الأساس المنطقي لتشجيع التمويل والمشاركة الأكاديمية ينبغي أن يكون سائداً في تحليل سياسة المساعدات الطلابية. فهو يجادل بوضوح بأن «المدافعين عن المساعدات الطلابية بصورة خاصة» يجب أن يركزوا بحوثهم على النتائج التي تحرك هذه الحجج. ولسوء الحظ فإن موقف الدفاع هذا يتجاهل أربعة عقود من البحث في الاقتصاديات التي تركز على تأثير الأمور التمويلية على الالتحاق. فهناك أدلة قاهرة من البحث في اقتصاديات التعليم على أن أجور التعليم لها تأثير كبير ومباشر وسلبي على تسجيل الطلبة ذوي الدخل المنخفض (هيلر1997؛ وجاكسون ووذرسبي 1975؛ وليزلي وبرينكمان 1988؛ ومكفيرسون 1987). فالبحث في الاقتصاد والتعليم العالي يوثق كون الطلبة ذوي الدخل المنخفض يستجيبون لمنح المساعدات في قرارات التسجيل، ويثابرون بصورة جيدة كالطلبة الآخرين، ويسيطرون على الأرضية الخلفية وعلى الإنجاز، إذا تلقوا منح مساعدة كافية ومناسبة.

إن كتاب تمويل التعليم في كلية: كيف يعمل وكيف يتغير، يتجاهل إلى حد كبير تأثير الأسعار والمساعدات المالية للطلبة. وبذلك فإن القارئ المطلع لا يبقى لديه خيار سوى الاستنتاج بأن التقصير في إدراك التبعات التي ينطوي عليها هذا الكم الكبير من البحث في اقتصاديات التعليم العالي وتمويله إنما يمثل وجهة نظر ليبرالية جديدة، إذا أخذنا في الحسبان أن مجلس التعليم الأمريكي هو من الناحية الجوهرية مشروع خاضع للإشراف. إن عشرين عاماً من تجاهل وإهمال المنح المعطاة على أساس الحاجة ليست مشكلة فحسب، بل إن من المخيف التفكير في عواقب هذا الموقف من الليبراليين الجدد، إذا أخذنا في الحسبان وجود الحالات الجديدة من عدم المساواة في الوصول (اللجنة الاستشارية الخاصة بالمساعدات المالية للطلبة 2002). لم يبق إلا مدافعون نادرون عن الإنصاف في أسرة البحث في السياسة.

العثور على ميزان جديد

وبينما تابع كثير من الباحثين في التعليم العالي الأساس المنطقي للمحافظين الجدد بتجاهل عواقب تناقص المنح المعطاة على أساس الحاجة عند مجادلتهم بوجوب تمويل البرامج الجديدة لمساعدات الجدارة والتدخلات المبكرة (مثل كينغ 1990 آ؛ وغلاديو وسويل 1999)، فقد جرت مؤخراً بضع محاولات لإعادة تشكيل إطار المناقشة. وتوضح الأمثلة الواردة أدناه كيف حاول بعض الباحثين ملء الفراغ الذي خلقته سياسة المحافظين الجدد للسيطرة، ورد فعل الليبراليين الجدد عليها عن طريق أسرة الضغط المصلحي في واشنطن.

إن المحاولات الأخيرة لإعادة فحص تقارير المركز الوطني للإحصائيات التعليمية تكشف عن وجود علاقة بين تقليصات المنح الاتحادية المقدمة على أساس الحاجة، وزيادة انعدام تكافؤ الفرص التعليمية. وقد قامت اللجنة الاستشارية الخاصة بالمساعدات المالية للطلاب بتوثيق كون الزيادة في الأسعار الصافية التي يدفعها الطلبة ذوو الدخل المنخفض بعد عام 1980 قد خلقت مشكلة وصول: فهناك أعداد كبيرة من الطلبة المهيئين لدخول الكليات من ذوي الدخل المنخفض تنقصهم الفرصة للدوام في الكليات. ففي عام 2001 نشرت اللجنة المذكورة تقريراً بعنوان الحرمان من الاستيعاب، يجمع إحصائيات

من منشورات المركز الوطني للإحصائيات التعليمية لتوثيق طريقة تحرك الهبوط في المساعدات القائمة على أساس الحاجة بموازاة تزايد التباين في الفرص. فقد جادل التقرير بأن: «فجوة الفرص الموجودة اليوم بالنسبة للطلبة ذوي الدخل المنخفض تقف في تناقص سافر مع الازدهار الذي لا مثيل له، والذي تتمتع به أسر أمريكية كثيرة، ومع الفوائض الكبيرة في ميزانية الأمة. ومن أجل معالجة الفجوة الحالية في الفرص، ولتجنب أزمة وصول محتملة في المستقبل، يتعين على الحكومة الاتحادية أن تجدد التزام الأمة بإستراتيجية للوصول الواسع» (اللجنة الاستشارية الخاصة بالمساعدات المالية للطلبة،2001، ص VI).

وقد جادل منتقدو هذا التقرير بأن التحسينات في التعليم K-12 لها أولوية أفضل من الاستثمار في المنح المعطاة على أساس الحاجة، وأنه إذا أدخلت تحسينات كافية على المدارس فلن تكون هناك حاجة إلى إعادة الاستثمار في المنح (فين 2001). وقد ألقى هذا النمط من الانتقاد ضوءاً على الحاجة إلى تعامل أكثر مباشرة مع الادعاءات المتصلة بالتهيئة الأكاديمية التي صدرت عن المحافظين الجدد، وأساليب الاستثمار الاتحادي المتواضع في «تشجيع التعليم ما بعد الثانوي» التي سيطرت على المؤسسة الليبرالية. أما الدراسات اللاحقة التي أجرتها اللجنة الاستشارية المختصة بالمساعدات المالية للطلبة وحلفاء هذه اللجنة، فقد ركزت على هذا السؤال: هل تم التخلي عن بعض الطلبة المتهيئين لدخول الكليات من ذوي الدخل المحدود، فحرموا من فرصتهم نتيجة الهبوط في المنح المعطاة على أساس الحاجة؟.

فقد فحصت تلك اللجنة ومستشاروها إحصائيات الدراسة الوطنية التعليمية الطولانية لعام 1988 الواردة في تقرير المركز الوطني للإحصائيات التعليمية عندما جادلوا بأن فوارق الدخل في الالتحاق بالكليات قد فسرتها التهيئة الأكاديمية (المركز الوطني للإحصائيات التعليمية 1997آ). وقد استُخْدِمَتْ في إعادات فحص تقارير هذا المركز نفسُ تعاريف التأهيل للكلية وإحصائياتها الواردة في التقرير السابق. وقد كشفت إعادة الفحص:

أن المركز الوطني للإحصائيات التعليمية يجادل لصالح تشجيع المزيد من الطلبة ذوي الدخل المنخفض على أخذ امتحانات دخول الكلية (ودفع رسومها). فكثير من الطلبة ذوي الدخل المنخفض وأبناء الطبقة الوسطى الدنيا يداومون في كليات أرخص، ولا ينطبق عليها النموذج التحليلي الذي استعمله المركز المذكور في دراسته للوصول إلى الكلية باستخدام الدراسة الوطنية التعليمية الطولانية لعام 1988. فقد دخل الامتحان 81% من مجموعة المؤهلين للكلية ذوي الدخل المنخفض، ولكن هذا التحليل يكشف أن 22% من هذه المجموعة لم يحضروا. وبالإضافة إلى ذلك فإن كثيراً من الطلبة ذوي الدخل المنخفض انطبقت عليهم المؤهلات وأخذوا امتحان الدخول، ولكنهم قرروا أنهم عاجزون عن دفع تكاليف الدوام في أي كلية. وأدى التحليل المنتظَر إلى استنتاجات مضللة عن الوصول، استنتاجات تجاهلت دور الجوانب المالية وأهملته بشكل كلي (سانت جون 2002، ص 22).

وبناء على هذا النمط من إعادة الفحص، أطلقت اللجنة الاستشارية بخصوص المساعدات المالية للطلبة كتاب الوعود الفارغة الذي يوثّق أن عدداً كبيراً من طلبة الكليات تم التخلي عنهم، فتخلفوا لأسباب مالية (2002). وبينت تقديراتهم أن أربعة ملايين طالب مؤهلين للكليات من ذوي الدخل المحدود والطبقة الوسطى الأدنى دخلاً عائلياً سيتم التخلي عنهم ويتخلفون في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين إذا لم تحدث تحسينات في المساعدات المالية الاتحادية للطلبة على أساس الحاجة. وقد بدأت تلك الدراسات تبني أساساً منطقياً جديداً: فحتى عند أخذ التحضير الأكاديمي في الحسبان، كانت المظالم في توزيع الفرص ما تزال واضحة. إذْ إن تضاؤل المساعدات الطلابية على أساس الحاجة بعد عام 1980 قد زاد من التباينات وانعدام المساواة بين الطلبة الذين تهيؤوا للكلية من ذوي الدخل المنخفض والدخل العالي.

المسوغات وبحوث السياسة

تبين هذه الأمثلة الحديثة أنه يجب على الباحثين في السياسة أن يكافحوا العقائد السياسية إن كانوا يريدون توليد دراسات تقدم معلومات لتطوير السياسة بصورة واعية.

غير أن هذه الأمثلة تكشف أيضاً عن مشكلة أساسية. فالبحث الذي يقوم المركز الوطني للإحصائيات التعليمية ومجلس التعليم الأمريكي واللجنة الاستشارية بخصوص مساعدة الطلبة المالية بتوزيعه بصورة نموذجية على صناع السياسة يختلف عن البحث في قضايا السياسة الذي ينشر في المجلات الأكاديمية. فبينما يمكن تلخيص البحث الأكاديمي في تقارير السياسة، فإن هذه التقارير كثيراً ما تكون مركبةً سياسياً لتأييد مواقف جماعات مصلحية قوية، وهذا نمط يساعد على تفسير سبب وجود نزاع ساخط بين البحث وبين السياسة (هيرن 1993).

غير أن من الخطأ الاكتفاء بمجرد إجازة إساءة استخدام البحث بدون التفكير الانتقادي بالتبعات الضمنية لذلك. وإن المراجعة الواردة أعلاه تبين استخداماً مختلفاً لنظرية البحث في السياسة. ففي الأجيال السابقة كان صناع السياسة كثيراً ما يستخدمون الأسس المنطقية الاقتصادية الشائعة المقبولة مثل نظرية رأس المال البشري لعقلنة برامج اتحادية جديدة (سلوتر 1991). ومع تفكيك هذه البرامج القديمة والسياسات التمويلية، فإن من المهم تطوير طرق لاختبار الافتراضات الواردة في العقلنات الجديدة المستخدمة في المجادلة لتفكيك برامج المساعدات وتخفيض الدعم للكليات العامة. وبطريقة ما، وكجزء من العملية السياسية، فإننا بحاجة إلى تطوير أرضية مشتركة جديدة يمكن استخدامها لإعادة بناء الإستراتيجيات المالية بطرق تتغلب على إساءة استعمال البحث.

إن حجتي الجدلية تقوم على أساس الأمل بأن يكون من الممكن بناء توافق جديد في الآراء. وهذا موضوع قد نوقش في المقدمة (سانت جون وبارسونز، الفصل الأول). غير أن هناك مسافة أخرى يتعين قطعها، كما هو مبين في المراجعة أعلاه، قبل إمكانية تحقيق هذا الحلم التقدمي الجديد. فمن أجل خلق أرضية مشتركة جديدة، من الضروري الحفر أعمق في الأسس المنطقية المستخدمة في الحجج الجدلية السياسية بشأن التمويل في التعليم العالي.

إعادة التفكير في دور النظرية في بحوث سياسة التعليم

إذا قبل المرء الحجة القائلة إن تطوير السياسة عملية سياسية، فعندئذٍ يصبح من السهل بمعنىً مّا تفسير ميل كثير من الباحثين في السياسة إلى إعادة تفسير البحث الأكاديمي لدعم الأسس المنطقية السياسية. غير أنه لا يزال من غير السهل قبول هذا التطبيق. ففكرة وجود مصلحة عامة ينبغي أن يعترف بها الساسة والباحثون معاً لا تزال فكرة آسرة مسيطرة، حتى ولو كان هذا الهدف يبدو مراوغاً وبعيداً عن التحقق. وتقدم الفصول في هذا المجلد نقطة مناسبة للاطلاع على الحاجة إلى أساس منطقي جديد، ولكنها لا تحل المشكلة.

ومن الواضح أن هناك الآن عملية تدريجية تجري في مجال تمويل التعليم العالي (سانت جون وبولصن 2001). وقد أضافت فصول هذا المجلد شيئاً كثيراً إلى التفكير النقدي في الأسس المنطقية للسياسة، ولكن مهمة خلق أرضية مشتركة جديدة لا تزال بعيدة عن الاكتمال. فالمؤسسات العامة تبني حججاً جديدة للتمويل تجتذب مصالح محددة. وقد وصف هوسلر عملية رفع تأثير المساعدات الطلابية في الجامعات العامة استجابةً للأولويات الجديدة (الفصل الثامن). وقد وصفت تراميل الأساس المنطقي الجديد للتنمية الاقتصادية الذي استخدم للمجادلة لصالح تمويل البحوث في إحدى الولايات (الفصل التاسع). ووصف فارمر كيفية إعادة تركيب المنطق المستخدم كحجة لصالح التعليم عن بعد للتعامل مع الحقائق الاقتصادية لتمويل التعليم العالي (الفصل العاشر). غير أن قراءة وثيقة ومتمعنة لهذه الفصول تكشف أن هذه تعديلات هامشية لحجج سياسة قائمة منذ زمن طويل، ولكنها لا ترقى إلى حد تقديم أساس منطقي جديد لسياسة التمويل العام. فهناك مشكلة نظرية كامنة تحت مناقشات السياسة بشأن التمويل. فإذا كانت النظرية الاقتصادية لم تعد أساساً مناسباً لسياسة التمويل العام، مع وجود محاولات لتفكيك البرامج وصيغ التمويل المركبة على أساس الافتراضات التقدمية القديمة، فما هي النظريات التي يجب الاعتماد على معلوماتها، لتعزيز إعادة التفكير في الأسس المنطقية للسياسة؟

وعند أخذ الطبيعة السياسية للسياسة العامة في الحسبان، فإن من المهم جداً استخدام النظرية السياسية في إعادة صياغة الإستراتيجيات المالية، ولا سيما النظرية التي تعالج مبادئ العدالة الكامنة تحت الديمقراطيات الغربية. فالجوانب الاقتصادية كثيراً ما تبدو محايدة سياسياً، ولكن الأسس المنطقية التي يطورها الاقتصاديون كثيراً ما تكون سياسية بقدر الحجج التي تطورها معظم المجموعات الأخرى. وسأعيد النظر في النظريات السياسية، والاقتصادية والتعليمية بهدف اقتراح أساس جديد للتفكير في سياسة التمويل.

نظرية العدالة

تقدم نظرية العدالة عند جون راولز (1971، 2001) نقطة بداية لاقتراح إطار جديد للبحث في سياسة التعليم العالي. وبينما تعرضت هذه النظرية للنقد، لأنها لا تنظر بشكل تام في الحقوق الأساسية بطرق تتمشى مع العدالة والقضايا الاقتصادية في البلدان النامية (نوسباوم 1999؛ وسين 1999)، ولكنها تصلح أساساً للتفكير النقدي في السياسة في الديمقراطيات الغربية، بما فيها الولايات المتحدة. ويميز راولز مبدأين:

آ: لكل شخص الحق نفسه غير القابل للإبطال في خطة مناسبة لحريات أساسية متساوية؛ وهي خطة تنسجم مع نفس خطة الحريات للجميع.

ب: إن التباينات الاجتماعية والاقتصادية يجب أن تلبي شرطين: فأولاً يجب أن تتصل بمكاتب ومناصب مفتوحة للجميع بشروط منصفة من الفرص المتكافئة؛ وثانياً: يجب أن يكون في هذه التباينات أكبر فائدة لأكثر أفراد المجتمع حرماناً (مبدأ التفاوت) (2001، ص 42).

وتتصل هذه المبادئ مباشرة بالمناقشات الحالية حول الجوانب المالية للتعليم العالي (سانت جون 2003). فالحجج حول الإعداد الأكاديمي تتصل بالخطط المتعلقة بالحقوق الأساسية، مع تركيز على طبيعة متطلبات التعليم في مدرسة ثانوية. وعلى عكس ذلك، فإن المناقشة في ما إذا كان الطلبة الذين تهيؤوا للكلية قد حصلوا على فرصة متساوية

هي مناقشة متصلة بمبدأ التفاوت. أما حجج المحافظين الجدد حول الإعداد الأكاديمي فقد أبعدت الانتباه عن الإنصاف الذي كان هو الأساس الأصلي لخلق برامج المساعدات الاتحادية للطلبة على أساس الحاجة. وبالتركيز على الإجراءات المتصلة بالمبدأين يمكن تحديد القضايا ذات الصلة.

غير أننا إذا كنا سننظر إلى التعليم الكافي والجيد النوعية بكونه حقاً أساسياً، وإلى تكافؤ فرص الدوام في الكلية بكونها حقاً في الإنصاف متصلاً بمبدأ التوزيع، فإننا سنحتاج عندئذٍ إلى التفكير في دور فرض الضرائب. ويقدم «مبدأ للتوفيرات العادلة» عند راولز أساساً لإعادة التفكير في دور دعم دافع الضرائب. فهو يجادل بأن الدعم الضريبي عبر الأجيال يقدم وسيلة للتعزيز عبر الأجيال. غير أن الإنصاف يبقى أولوية: «إن مبدأ الادخارات المنصفة يصمد عبر الأجيال، بينما يصمد مبدأ التفاوت ضمن الأجيال. فالادخار الحقيقي مطلوب فقط لأسباب العدالة: أي لإيجاد الشروط المطلوبة لإقامة تركيب أساسي عادل والحفاظ عليه مع مرور الزمن» (2001، ص 159).

إن فرض الضرائب، حسبما يرى راولز، يمثل الطريقة الأولية التي تستخدمها الديمقراطيات للادخارات المنصفة والدعم عبر الأجيال. فحسب هذه الفلسفة الأخلاقية المقبولة على نطاق واسع، فإن تكافؤ الفرص (أي مبدأ التوزيع) يجب أن يحتفظ بالأولوية في استخدام دولارات الضرائب، حتى عندما تكون الكفاءة (أو التكلفة المخفضة للضرائب) أولوية عامة. ففي العقدين الأخيرين من القرن العشرين كانت الحكومة الاتحادية تشجع الادخارات وبرامج الائتمان الضريبي على حساب المساعدات الطلابية أولويات في التمويل العام (كنغ 1999ب؛ سانت جون 2003)، وهذا نمط يناقض مباشرة مبدأ الادخارات المنصفة والتوزيع المبينة خطوطه الأساسية أعلاه. إن تحقيق تكاليف أقل لدافع الضرائب قد يكون أولوية عند بعض الخبراء في تمويل التعليم العالي، ولكن الطلبة من أبناء الأسر ذات الدخل المنخفض يجب أن لا يتعرضوا لحرمان مفرط بسبب سياسات تنفذ لتخفيض تكاليف دافعي الضرائب (سانت جون 2003).

وهكذا فإن نظرية راولز تقدم الأساس الأخلاقي والفلسفي لإعادة التفكير في سياسة التعليم العالي، وهو أساس يتغلب على قيود النظرية الاقتصادية والأسس المنطقية للمحافظين الجدد المستخدمة الآن في تمويل التعليم العالي. وقد يكون من الضروري النظر في قضايا الكفاءة ما دامت أولويات المحافظين لأغلبية الناخبين في هذا الجيل، ولكن من الممكن التسامح مع تجاهل الإنصاف، باسم الكفاءة.

النظرية الاقتصادية والبحوث

إن الأسس المنطقية الاقتصادية مفحوصة بطريقة مناسبة ضمن نظرية قائمة على أساس العدالة، بدلاً من معاملتها كأسس منطقية تؤيد حججاً سياسية مختلفة. فنظرية العدالة المعادة التركيب تقدم طريقة للتفكير في البحث والنظرية في اقتصاديات التعليم:

- إن نظرية حقوق التعليم الأساسية (أي المبدأ آ عند راولز)، بما في ذلك محتوى تعليم K-12 ونوعيته، هي قضية في الإصلاح التعليمي لها تبعات ينطوي عليها البحث في التعليم والاقتصاد. غير أن الحقوق الأساسية يجب أن لا تعطى أولوية على الفرص المتكافئة (أي مبدأ التوزيع).
- إن التوزيع المنصف للموارد لدعم الفرص التعليمية المتكافئة، وخاصة في مجال تسجيل الطلبة المؤهلين أكاديمياً في الكليات، يجب أن يكون مركزياً في بحث السياسة، بما في ذلك البحث في اقتصاديات التعليم ومطالب الطلبة.
- إن الكفاءة في استخدام الموارد الضرورية لتقديم تعليم K-12 والتعليم العالي بطرق منسجمة مع مبدأ التفاوت (أي الفرص المتكافئة) ومبدأ الادخارات العادلة (أي اهتمامات هذا الجيل ومخاوفه بشأن التكاليف الضريبية) تبقى قضية مهمة. إذْ إن التركيز على الكفاءة في استعمال دولارات الضرائب يجعل من الممكن فصل مناقشة الخصخصة عن مطالب خيارات الكلفة المنخفضة.

• إن استعداد دافعي الضرائب لدعم التعليم العالي يؤثر على الرسوم الدراسية وعلى طبيعة حقوق التعليم الأساسية، بما في ذلك نوعية الإعداد في مدارس K-12 والوصول إلى الكليات. فالإعداد الأكاديمي والقدرة على الدفع كلاهما يؤثر على الاستيعاب.

إن النظرية الاقتصادية والبحوث تدعم باستمرار الادعاء بأن تحصيل التعليم العالي يحسن مكتسبات الفرد (بولصن 2001 آ، 2001 ب؛ وسانت جون وبولصن 2001)، وهذا استنتاج يدعم الاستثمار الفردي والعام في التعليم العالي. غير أنه في الوقت الذي يزعم فيه بعض الاقتصاديين بأن الأولوية يجب إعطاؤها لإعداد K-12 (مثل بيشوب 1992، 2002)، فإن مثل هذا التكهن يفشل بصورةٍ عامة في البحث في النظرية الاجتماعية المتصلة بالانصاف، والنظرية التعليمية المتصلة بالإعداد والتهيئة. ولذا فإن الوصول إلى التعليم العالي هو حق أساسي له علاقة بقرارات الاستثمار ضمن الأجيال وعبرها على حد سواء.

ومن الناحية التاريخية، كان الاقتصاديون مهتمين وقلقين حول الإنصاف في تمويل التعليم العالي. فهناك أساس بحثي سليم للادعاء بأن الطلبة ذوي الدخل المحدود أكثر تحسساً للأسعار من غالبية الطلبة (هيلر 1997؛ سانت جون 2003). غير أن مسوغ الأسعار الصافية (Net Price) لا يصمد جيداً في السياسة (هانسن 1983؛ وكين 1995)، وخاصة عند تطبيقه على المساعدة الطلابية القائمة على أساس الحاجة. وإن تحليل أثر التغييرات في التمويل العام لكل أنماط المساعدات الطلابية –المبنية على أساس الحاجة والموجهة توجهاً خاصاً (مثل فوائد المنتسبين القدامى)– يظهر بأن التغيير في التسجيل لا يضاهي التغييرات في التمويل العام (سانت جون 1994 – 2003). ولذا فإن هناك أساساً سليماً لاستخدام النظرية الاقتصادية والبحث لتقويم أثر التخفيضات في المساعدات الطلابية والزيادة في الأسعار. غير أن مسوغ السعر الصافي قد ثبت أنه حشو مكرر بلا فائدة: صحيح أن الطلبة يستجيبون للأسعار الصافية. ومع ذلك فإن التغييرات في أحد جوانب السعر الصافي (مثل المنح الاتحادية) يمكن إثبات عدم تأثيرها على الالتحاق (هانسن1993؛ وكين 1995) إلاّ عندما يتم النظر في تأثيرات الأنماط المختلفة للتكاليف وحالات الدعم (سانت جون 2003).

إن دولارات الضرائب تستخدم لدعم المؤسسات العامة، والكليات، والطلبة، والأبحاث الداعمة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية. ولقد أوضحت الفصول السابقة أن الأسس المنطقية للاستثمار العام بكل أشكاله الثلاثة آخذة في التغيير لتصبح أكثر دقة واستهدافاً. فبعد عام 1980 تناقصت بالفعل تكاليف دافعي الضرائب للتعليم العالي (أي مجموع مبالغ الدعم للطلبة والمؤسسات) حسب تقديراتها بموجب الإنفاق على كل طالب مسجل في النظام الوطني للتعليم العالي (سانت جون 2003). وبينما عادت تكاليف دافعي الضرائب للارتفاع مرة أخرى عام 1990، فإن دولارات الضرائب المصروفة على كل طالب مسجل للدوام بتفرغ كامل كانت في عام 2000 لا تزال أقل مما كانت عليه عام 1980 (سانت جون 2003). وتوضح هذه الاتجاهات بأن تكاليف دافع الضرائب يجب أن تصبح جزءاً متكاملاً من خطاب سياسة تمويل التعليم العالي، وخصوصاً، لأن حجج المحافظين حول تكاليف التعليم العالي والتخفيضات في معدلات الضرائب إنما هي أقنعة لإخفاء قلق أعمق من معدلات الضرائب.

إن كلفة الدوام في الكلية، وهي قضية تثير اهتماماً وقلقاً لعوائل الطلبة الذين هم في سن دخول الكلية، معقدة بسياسة الخصخصة. فلم يقتصر الأمر على حدوث تحول في مسألة مَنْ يدفع تكاليف الكلية، من دافعي الضرائب إلى الطلبة وأسرهم فيما بين عامي 1980 و2000، ولكن ظهر أيضاً نوع جديد من عدم المساواة نتيجةً لطريقة تطبيق الخصخصة. ولسوء الحظ، فإننا نفتقر إلى أساس عام ومشترك لمناقشة تكاليف الكلية برغم عشرات السنين من البحث الاقتصادي في هذا الموضوع. وإن نظرة أكثر دقة في تكاليف الكلية فيما يتعلق بقضايا العدالة المبنية خطوطها الرئيسية أعلاه قد تساعد على توضيح مناقشة السياسة هذه. فمن الواضح أن هناك حاجة إلى مزيد من التحاليل للمردودات العامة والخاصة للاستثمار العام في التعليم العالي.

النظرية الاجتماعية

إن النظرية الاجتماعية والبحث لهما أهمية حساسة أيضاً في بناء تفهم جديد للدور العام في تمويل الدعم العالي، وخاصة عندما تؤخذ في الحسبان المنشورات الرسمية التي

تركز على دور ثقافة الوالدين (تشوي 2002). إن الترابط بين ثقافة الوالدين والالتحاق في الكلية لا يعني أن السياسة العامة لا تستطيع أن تؤثر على الالتحاق بالكلية. وإن تفكيك تشابك كيفية تأثير تغيرات السياسة على أنماط الالتحاق يتطلب فهماً للنظرية الاجتماعية أفضل مما تم عرضه في هذه الدراسات التطبيقية الأخيرة للسياسة (مثل تشوي 2002؛ المركز الوطني للإحصائيات التعليمية، 1997 آ).

ولقد ركزت النظرية الاجتماعية زمناً طويلاً على رفع المستوى عبر الأجيال، وهو مفهوم يتكامل مع نظرية العدالة. وتركز النظريات السائدة في المجرى العام على تأثير دخل العائلة وثقافة الوالدين كمؤشرين على الطبقة الاجتماعية، ولكن هذه النظريات تعترف أيضاً بأن الإنجاز التعليمي وقوىً أخرى تؤثر على التحصيل عبر الأجيال (اليكساندر وإيكلاند 1974، 1977، 1978؛ وبلو ودنكان 1967). وتلقي نظرية التكاثر الاجتماعي ضوءاً على بعض الطرق التي يتم بها استنساخ المؤسسات التعليمية والاجتماعية للطبقة الاجتماعية (بيرغر 2000، ومكدونو 1997)، ولكن هذه النظرية تلقي الضوء كذلك على احتمال رفع المستوى عبر الأجيال. والواقع أن كلا النظريتين تشيران إلى أن الجوانب المالية يمكن أن تلعب دوراً مسهلاً لرفع المستوى عبر الأجيال إذا كانت الموارد كافية ومناسبة، أو دوراً تثبيطياً إذا لم يكن الدعم المالي كافياً (سانت جون وموسويا 2002).

إن تحليلات برنامج باحثي القرن الحادي والعشرين بولاية إنديانا قد كشفت أن نهجاً شاملاً للتدخل المبكر الذي يجمع بين التشجيع والمساعدة الكافية يمكنه التغلب على بعض الحواجز الاجتماعية المعيقة للوصول. وإن تحليلاً جرى مؤخراً لحشد من الطلبة، بمتابعتهم من مدارسهم المتوسطة إلى عامهم الأول في الكلية، قد كشف أن التشجيع يزيد فرص إعداد الطلبة للكليات، وأن مساعدات المنح لها تأثير كبير ومباشر على التسجيل (سانت جون وموسويا وشركاؤهما 2002). كما أن تحليل متابعة لاحق للطلبة البيض والسود قد أشار إلى: (1) أن ثقافة الوالدين مرتبطة بالالتحاق البيض في إنديانا، ولكن ليس بالالتحاق الأمريكيين الأفارقة، و(2) أن مساعدات المنح الطلابية لها تأثير على التحاق الأمريكيين الأفارقة أكبر من تأثيرها على التحاق البيض (سانت جون وموسويا 2002).

وثانياً هناك دراسة أجريت مؤخراً لتطلعات ما بعد الدراسة الثانوية في ولاية واشنطن تقدم مزيداً من الرؤية المعمقة لتأثير ثقافة الوالدين في الولايات التي فيها منح مساعدات كافية. وفي دراسة لطلبة الثانوية في تاكوما بولاية واشنطن، اكتشف هيرشمان ولي (2002) أنه بالنسبة لطلبة الثانويات البيض، كان لثقافة الوالدين تأثير كبير ومباشر على تطلعات الدوام في كلية السنوات الأربع، ولكن هذا العنصر المتغير لم يكن مهماً بالنسبة لطلبة الثانويات الأمريكيين الأفارقة. فقد استطاعت واشنطن أن تتدبر أمر تقديم منح ولاية كافية (سانت جون 1999)، وهكذا يظهر أن البيئة المالية قد مكنت المزيد من طلبة الأقليات أن يتطلعوا إلى الدوام في كليات السنوات الأربع.

إن هذه التحاليل بمجموعها توضح أن مساعدات المنح الكافية يمكنها التغلب على الحواجز الاجتماعية المعرقلة للوصول. وفي حالة ولاية إنديانا، هناك أيضاً استثمار كبير للولاية في تشجيع مرحلة ما بعد الدراسة الثانوية عن طريق برنامج زمالات القرن الحادي والعشرين. فبدون المساعدة الكافية، فإن من المشكوك فيه أن يُحدِثَ التشجيعُ فرقاً كبيراً في تعزيز الإعداد للكلية والوصول، عندما نأخذ في الحسبان أن كثيراً من الطلبة المؤهلين للكلية من ذوي الدخل المنخفض حالياً يفتقرون إلى الوصول المالي (سانت جون 2003).

البحث في السياسة التعليمية

وقد أكد البحث التعليمي أيضا الإحصائيات المترابطة في التفكير النظري السليم في تأثير قرارات السياسة على الكليات وطلابها. فقد كان هناك اتجاه لفصل علاجات السياسة عن الإحصائيات المترابطة، وهذه مغالطة منطقية منغرسة في كثير من تقارير السياسة التي تركز على الإعداد الأكاديمي (المركز الوطني للإحصائيات التعليمية 1997 آ، 1997 ب؛ وبيلافين وكين 1990).

وينبغي أن لا يكون هناك سبب للدهشة والتعجب من كون الطلبة الذين يأخذون دورات رياضيات أكثر تقدماً هم أكثر احتمالاً لأن يلتحقوا بالكليات (مثل المركز الوطني للإحصائيات التعليمية 1997 آ؛ وبيلافين وكين 1990)، ولكن هذا الترابط قد لا يكون

طارئاً عرضيّاً. فالواقع أن الطلبة المتطلعين للذهاب إلى الكلية هم الأكثر احتمالاً لأخذ دورات متقدمة. وهذه حقيقة تناقض المنطق العَرَضيّ لهذه التقارير الرسمية. وبالإضافة إلى ذلك فإن مثل هذا الترابط لا يعني سياسة تتطلب المزيد من دورات الرياضيات المتقدمة، لأن التخرج من الثانويات سيؤثر على المزيد من الطلبة لإعداد أنفسهم للكلية، أو سيقنع المزيد من خريجي الثانويات للالتحاق بالكليات. فبعد كل شيء فإن هناك احتمالاً معادلاً لذلك في أن تتمكن المتطلبات الأشد صرامة من إقناع مزيد من الطلبة التاركين للدراسة، أو أن لا يكون لها تأثير يذكر على الإعداد والتهيئة والالتحاق (سواء أكانت تلك المتطلبات اختبارات تخّرج عالية المراهنات أو إلزاماً بأخذ دورات رياضيات متقدمة من أجل التخرج من الثانويات) (جاكوب 2001، ومانسيت ووشبيرن 2000).

إن الباحثين بحاجة إلى النظر في عواقب تنفيذ متطلبات أكثر تشدداً وصرامة. فقد كان هناك عقدان من إصلاحات الامتياز الجديدة. وقد حان الوقت للنظر في طريقة خدمة هذه الإصلاحات لمدارس المدن الحضرية (ميرون وسانت جون 2003)، والنظر فيما إذا كانت الإصلاحات المدفوعة بالمقاييس الموحدة قد حسنت معدلات التخرج من الثانويات والتسجيل في الكليات. فالبحث الذي يختبر ما إذا كانت السياسات الإصلاحية قد تركت عواقبها المقصودة هو بحث حساس الأهمية. ولسوء الحظ، فإن الأمر لم يقتصر على استخدام إحصائيات الترابط لإعلان مزاعم مزيفة عن الإعداد الأكاديمي، بل إنها قد استخدمت أيضاً لإرباك دور النواحي المالية في الوصول إلى الكليات (اللجنة الاستشارية بخصوص المساعدات المالية للطلبة 2002؛ وسانت جون 2002).

وعن طريق تقويم آثار الإصلاحات التعليمية، يمكن رفع مستوى المناقشة حول الوصول إلى الكليات والتمويل العام. ومن المهم أن يكون لدى صناع السياسة معلومات عن آثار الإصلاحات التعليمية، تماماً كما هو مهم أن تكون لديهم معلومات عن تأثيرات أسعار الكليات والمساعدات الطلابية. فمثل هذه المعلومات يمكن أن تعزز تطوير السياسة.

تحدٍ جديد للباحثين وصناع السياسة

وهكذا، فإن نظرية العدالة -التي تتغذى بالمعلومات من البحوث والنظرية الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية- يمكن أن تؤطر جيلاً جديداً من السياسات في مجال تمويل

التعليم العالي وإصلاحه. غير أن من النقاط الشديدة الأهمية أن ينتقل باحثو السياسة وصنّاعها من المطالب الواسعة المبنية على دراسة جانب واحد من المشكلة إلى تقويم عواقب السياسات التي تم تنفيذها بالفعل. فمن المهم تقويم العواقب -المقصودة وغير المقصودة- للسياسات القائمة الآن، إن كنا سنحدد نهجاً جديدة قابلة للتشغيل في مجال التمويل العام وإصلاح التعليم العالي في المستقبل. وعلى وجه الدقة، فإن من المهم موازنة ثلاث قضايا في تقويم سياسات التعليم والتمويل وتنقيحها وصقلها.

- طبيعة الحق الأساسي في التعليم: هل تؤدي الإصلاحات التعليمية إلى تحسين فرص تخرج الطلبة من المدارس الثانوية وإعدادهم للالتحاق بالكليات؟.
- جوانب الإنصاف في تمويل الكليات: هل يقدم الجمع بين الأسعار والمساعدات فرصاً وفيرة للطلبة ذوي الدخل المحدود المهيئين للالتحاق بالكليات؟
- جانب الكفاءة في الإصلاح المالي والتعليمي: هل دولارات الضرائب مستثمرة بطرق تُحسِّن التحصيل التعليمي والمردود الاقتصادي لاستثمار دافع الضرائب إلى أقصى حد مثالي؟.

إن الخصخصة، وتوحيد المقاييس والإخضاع للمساءلة هي إستراتيجيات مستخدمة لتحسين التعليم وإعادة تركيز السياسة العامة على الاستخدام الكفء لدولارات الضرائب (فين 1990؛ وبيج 2003)، ولكن هذه الأسس المنطقية تتجاهل الإنصاف تجاهلاً كلياً. وعن طريق موازنة الجوانب الثلاثة لسياسة التعليم -وهي الحق الأساسي، والإنصاف، والكفاءة- وتقويم كيفية تأثير السياسات على توازن هذه الاهتمامات، قد يصبح من الممكن اتخاذ قرارات أفضل في السياسة. فليس في بحوث السياسة حول التعليم والتمويل العام هدف أعلى من تأطير التحاليل، بحيث تغذي بمعلوماتها المصلحة العامة بطرق منصفة وعادلة.

التصارع مع الجانب السياسي من بحوث السياسة

هناك ثلاث خطوات ضرورية لتوليد بحوث في السياسة يمكنها تقديم المعلومات لصناع السياسة في النهج الأكثر توازناً في سياسات التعليم والتمويل العام، وهي (1)

إدارك وجود مطالب وادعاءات متشعبة ومختلفة في السياسات ومردوداتها؛ (2) تصميم دراسات تختبر هذه الادعاءات المختلفة، مع التركيز على بناء فهم متوازن لدور السياسة العامة؛ و(3) تقديم معلومات تسهل المناقشات في الحقوق الأساسية، والإنصاف، والكفاءة، بدلاً من حصر التفسيرات في أولوية وحيدة.

إدراك الادعاءات المختلفة

على مدى العقود القليلة الماضية، سيطرت عقائد المحافظين الجدد والليبراليين الجدد على البحوث التعليمية. فيجادل فريق المحافظين الجدد لصالح تخفيض الدعم العام للتعليم العالي، وزيادة التركيز على الإعداد الأكاديمي في المدارس الثانوية، وتطبيق التعليم العالي عن بعد، واستخدام المعايير والمقاييس والإخضاع للمساءلة لضمان تحقيق المصلحة العامة. أما حجة الليبراليين الجدد فتعمل على حدود الموقف السائد للمحافظين الجدد، ببناء الأسس المنطقية لتمويل برامج جديدة تصمد أمام انتقادات المحافظين الجدد.

وكان موقف الليبراليين القديم يجادل بأن هناك حاجة للاستثمار العام في مدارس جيدة النوعية، وبأن الاستثمار في التعليم العالي يعزز التنمية الاقتصادية، وبأن الحرية الأكاديمية جوهرية لتعليم جيد النوعية. ولكن هذا الأساس المنطقي العام تراجع لتحل محله سلسلة جديدة من الحجج لصالح التمويل على مدى العقود القليلة الماضية. غير أن هذه الحجج الجديدة تقوم إلى حد كبير على أساس إحصائيات الترابط وتفشل في بحث تأثير قرارات السياسة. إن أخذ دورات صعبة مترابطة مع التخرج من الثانويات والالتحاق بالكليات. وترتبط الأسعار الصافية مع احتمالات الالتحاق، وخاصة بالنسبة للطلبة ذوي الدخل المنخفض. ولكن مثل هذه الترابطات الإحصائية لا معنى لها بالنسبة للسياسة إلا إذا كانت هناك أسباب وجيهة وراء تلك الترابطات، أسباب قائمة على أسس نظرية وعملية تجريبية.

ومن المهم تقويم ما إذا كانت السياسات العامة تؤثر على التحصيل والمنجزات التعليمية (الحق الأساسي)، وعلى الإنصاف وفرص الحصول على التعليم، وعلى الكفاءة

في استخدام دولارات الضرائب. ولذا يتعين على صناع السياسة والباحثين أن يطرحوا أسئلة تقويمية مثل:

- هل أدى تطبيق الإصلاحات التعليمية (مثل المقاييس والمستويات التعليمية، والاختبارات ذات المراهنات العالية و/ أو زيادة متطلبات التخرج) إلى تحسين نوعية المردودات التعليمية عند قياسها بالمعايير الموحدة (الإنجاز) والتحصيل لدى المجموعات المتنوعة (الإنصاف)؟

- مع هبوط المنح الاتحادية، هل تكفي منح الولايات لتحسين معدلات الذهاب إلى الكليات؟ وهل مبدأ الأجور العالية – المساعدات العالية أكثر كفاءة من أجور التعليم المنخفضة؟

- هل أدى هبوط المنح المعطاة على أساس الحاجة إلى تأثير ضارّ على تكافؤ الفرص؟ وعلى وجه الدقة، هل تقوم إستراتيجيات الخصخصة –تخفيض حالات الدعم العام للكليات وطلبتها ذوي الدخل المنخفض– بتغذية نظام للاستيعاب يميز بشكل غير منصف ضد الطلبة المهيئين للكليات من الأسر ذات الدخل المنخفض؟

إن مثل هذه المسائل التقويمية يجب أن يعالجها الباحثون في السياسة إذا كان لنا أي أمل في العثور على أرضية مشتركة جديدة. فبعد أكثر من عشرين عاماً من السياسات الجديدة الهادفة إلى تحسين مردودات التعليم وتخفيض تكاليف دافع الضرائب في مجال التعليم العالي، حان الوقت لتقويم عواقب هذه السياسات. فالادعاءات الجديدة والقديمة في السياسة يجب تقويمها بطرق تغذي بالمعلومات جيلاً جديداً من سياسات التعليم والتمويل. وإن ارتكاز السياسة على إحصائيات الترابط المولدة بنماذج معقدة لا يجيب على الأسئلة الأساسية حول عواقب السياسات الجديدة التي تفكك برامج عامة قائمة منذ زمن طويل. فيجب على صناع السياسة والباحثين فيها أن يتحركوا إلى ما بعد الترابط إلى مجال تقويم السياسة، الذي يبدأ بالتفكير الانتقادي في المطالب والادعاءات العقائدية التي أثرت على السياسات الحالية والماضية.

استعمال إطار متوازن

لقد كانت هناك مرحلة طويلة ثابتة ومتصلة من الاستثمار العام في نظام K – 12 للتعليم العالي عبر الولايات فيما بين عامي 1880 و1980. وكانت هناك أيضاً أرضية مشتركة مقبولة بصورة عامة في التعليم والتمويل العام. غير أن الافتراضات التقدمية التي كانت توجه ذلك القرن من الاستثمار العام الآخذ في التنامي –من 1880 إلى 1980– قد تساقطت. وفي هذه المرحلة الجديدة، فإن طرق التحليل المعقدة قد استخدمت للتغاضي عما هو واضح ولتقديم مطالب وادعاءات غير مجربة بشأن توجهات السياسة الجديدة. غير أن من الممكن تقويم آثار هذه السياسات الجديدة حسب شروطهم نفسها إذا أخذنا في الحسبان ماهية قصد المحافظين الجدد أثناء النظر أيضا في العواقب غير المقصودة لسياساتهم، وتضاؤل تكافؤ الفرص التي تم تجاهلها أكثر من عشرين عاماً.

فقد أكدت سياسات المحافظين الجدد على إعادة تحديد طبيعة الحق الأساسي في التعليم والمصلحة العامة في الاستخدام المناسب لدولارات الضرائب. وهذان الأمران من القضايا المشروعة الجديرة بالنظر في تطوير السياسة. وقد كانت هناك مكاسب متواضعة في الكفاءة، ومكاسب في معدلات الكليات منذ عام 1980 (سانت جون 2003). غير أن من الواضح بشكل كبير أن عشرين عاماً من تجاهل الإنصاف كانت كلفتها كبيرة : نقص طفيف في معدلات التخرج من الثانويات، وتباين متزايد في معدلات التحاق الطلبة ذوي الدخل المنخفض في الكليات بالمقارنة مع الطلبة ذوي الدخل العالي (سانت جون 2003).

إن اعتبارات الإنصاف هذه تستحق الانتباه. ولكن هذا لا يقلل أهمية مكاسب الكفاءة برغم تواضعها. فإذا كان هناك هدف مشترك لتوسيع الوصول، فيجب علينا أن نعثر على وسائل قديرةً أكثر للتمويل العام للتعليم العالي. فالخصخصة –أي جعل الطلبة يدفعون حصة أكبر من كلفة الكليات العامة وتشجيع المزيد من الطلبة على الدوام في الكليات الخاصة– قد حسنت كفاءة دافع الضرائب في ثمانينيات القرن العشرين وتسعينياته، ولكن الإنصاف تناقص، لأن المنح المعطاة على أساس الحاجة لم تكن كافية. فقد اتضح أن الحفاظ على مِنَحٍ معطاةٍ على أساس الحاجة في الولايات له أهمية أكثر حساسية أثناء

مرحلة الخصخصة هذه (سانت جون 1999؛ وسانت جون، وهو، وويبر 2002؛ وسانت جون، وموسويا، وشركاؤهما 2002). فالمكاسب في كفاءة دافع الضرائب، مشفوعة بتناقص الإنصاف، تظهر كفاءات مزيفة بدلاً من أي تحسينات فعالية حقيقية في فعالية الكلفة (سانت جون 1994).

والمكاسب في جودة نوعية التعليم مهمة أيضاً، ولكن حان الوقت لتقويم كفاءة هذا الجيل الجديد من سياسات التعليم، مع استخدام أطر تقويم جادة وخاضعة لتفكير عميق. فمن الواضح أن مدارس المدن الحضرية لم تستفد من معظم سياسات الإصلاح التعليمية منذ عام 1980 (ميرون وسانت جون 2003). ومن الواضح أن هناك حاجة للمزيد من بحوث التقويم التي تركز على تأثيرات المستويات والمقاييس، ومتطلبات التخرج واختبارات التخرج العالية الرهان، وهكذا دواليك.

إن الإطار المحدد أعلاه يقدم نقطة انطلاق لنهج أكثر توازناً لتقويم السياسات العامة في مجال تمويل التعليم والتعليم العالي، ولكنه لا يجيب على الأسئلة الكثيرة المعلقة عن مسارات السياسة التي ظل الاختيار يقع عليها باستمرار على مدى السنوات العشرين الماضية. فعلى باحثي السياسة واجب إلزامي باستخدام نهج متوازن لتزويد صناع السياسة بمعلومات متوازنة، بما في ذلك بحوث تأخذ في الاعتبار الإنصاف، ومعه الكفاءة والامتياز وهذا الواجب أخلاقي ومتصل بقواعد السلوك الأساسية في المجتمع الديمقراطي.

تقديم المعلومات للعامة ولصناع السياسة

إن التعليم في الولايات المتحدة في حالة بائسة، ولكن ليس للأسباب التي يعتنقها المحافظون الجدد. وإن وجود مكاسب متواضعة في جودة نوعية التعليم في بعض الأماكن المحلية نتيجة للإصلاحات التعليمية على مدى العقدين الماضيين هو حقيقة تستحق الاعتراف بها. كما أن مكاسب الكفاءة في الثمانينيات جديرة بالملاحظة (سانت جون 2003). غير أن سياسة التعليم والإصلاح المالي الأعلى يتحركان بسرعة على مسارات جديدة ظلت غير مفحوصة إلى حد كبير. وقد نجمت عنها مظالم جديدة. وبعد عشرين عاماً، لقد حان الوقت لإعادة التفكير في اتجاه الإصلاح التعليمي والتمويل

العام للتعليم العالي.

فلسنا في مرحلة خصخصة متسارعة فحسب، بل إن مزيداً من التحرك في هذا الاتجاه قد يصبح ضرورياً إذا أرادت أمريكا توسيع الوصول إلى التعليم العالي بدون زيادة كبيرة في الضرائب. وهذا يعني زيادة أجور التعليم. ففي العقد الماضي تم تنفيذ برامج ائتمان ضريبي موجهة لتخفيف العبء عن كاهل الطبقة المتوسطة، ولكن تزايد انعدام المساواة بالنسبة للطلبة المؤهلين للكليات من ذوي الدخل المحدود تم تجاهله. فالباحثون وصناع السياسة بحاجة إلى النظر في الإنصاف، ومعه تأثيرات الخصخصة على الكفاءة.

وقد استُخدِمَتْ فكرةُ الإخضاع للمساءلة لشن حرب ضد المؤسسة التعليمية الليبرالية على مدى السنوات العشرين الماضية. ومن المهم تقويم مدى التحسن الذي أحدثته عشرون عاماً من الإصلاح في جودة نوعية التعليم الذي تلقاه الطلبة. كما أن من الجوهري تقويم تأثيرات هذه الإصلاحات في الإنصاف. فمثل هذه الدراسات مهمة للتعليم العالي، وذلك لسببين هما: (1) إن الدراسات التي تركز على تأثير الإصلاحات المدرسية الحديثة جوهرية في إضفاء المعلومات على الحديث عن الإعداد الأكاديمي؛ و(2) إن التعليم العالي يواجه دفعاً مماثلاً نحو أنظمة إخضاع للمساءلة. ولذا فإن البحث في عواقب المقاييس والمساءلة يقدم معلومات لجهود الضغط المصلحي في التعليم العالي، وكذلك لتطوير أنظمة المساءلة في الولايات إذا كانت ملزمة في عملية إعادة الإقرار الاحقه بـ لقانون التعليم العالي.

وأخيراً فإن الإنصاف والتنوع جديران بالانتباه بسبب سياسات المحافظين الجدد التي تحاول تفكيك العمل الإيجابي وتحويل تركيز إلغاء الفصل إلى الكليات السوداء تاريخياً (براون، ويتلر، ودوناهو، الفصل السادس؛ وكونراد وويرتس، الفصل الرابع). ومن المؤكد أن التأثيرات على الإنصاف التي تحدثها تخفيضات منح الطلاب المعطاة على أساس الحاجة، ومتطلبات التعليم المتزايدة تستحق الانتباه للأسباب المحددة أعلاه. غير أنه عند أخذ التاريخ الحديث لعدم المساواة في الحسبان، فإن من السابق لأوانه تفكيك سياسات العمل الإيجابي. فنحن لا نزال نعاني من بقايا آثار الفصل والعزل العنصري القائم فعلاً بشكل شرعي أو غير شرعي في التعليم العالي. ومن الواضح أنه يجب إعطاء انتباه أكبر لقضايا الإنصاف لكونها جزءاً من نهج أكثر توازناً إزاء سياسة التعليم العالي في الولايات المتحدة.

الحواشي

(1) إن أسئلة الدراسة الوطنية التعليمية الطولانية لعام 1988 عن طلبات الانتساب للكليات قد طُرِحَت أثناء السنة الدراسية الأخيرة، مما يعني أن الطلبة الذين أجابوا عليها بالإيجاب كانوا قد تقدموا للكليات التي تتطلب أن تتلقى طلباً متقدماً سلفاً. وإن كثيراً من المؤسسات الأقل نزوعاً للانتقاء لا تطلب من الطلبة أن يقدموا طلبات انتسابهم سلفاً.

(2) إن قسماً لاحقاً من هذا الفصل يقدم إعادة فحص للتحاليل التي أبلغ عنها المركز الوطني للإحصائيات التعليمية (1997 آ) ليوضح بأنه نظراً للافتراضات التفسيرية، فإن المركز قد تجاهل دور الجوانب المالية بشكل منهجي في تعزيز الفرص التعليمية في الولايات المتحدة. وهذه مفارقة محزنة، لأن هدف تعزيز الفرص التعليمية يبقى من مقاصد المساعدة المالية الاتحادية للطلبة، وهو الشكل الأولي الأساسي من الاستثمار الاتحادي في التعليم العالي.

(3) تتزايد إمكانية تمييز موقف ليبرالي جديد في أدبيات السياسة. وعندما نلقي نظرة نقدية على الأدبيات، يتضح لنا موقف ليبرالي جديد عندما يجادل محللو السياسة لصالح تمويل برامج جديدة، بينما يلتزمون الصمت عن حالات عدم المساواة التي تخلقها الاقتطاعات من المنح المعطاة على أساس الحاجة.



المراجع

اللجنة الاستشارية الخاصة بالمساعدات المالية للطلبة 2001: الحرمان من الوصول: إعادة التزام الأمة بتكافؤ الفرص التعليمية (واشنطن – مقاطعة كولومبيا): المؤلف.

اللجنة الاستشارية الخاصة بالمساعدات المالية للطلبة 2002: وعود فارغة: أسطورة الوصول إلى الكليات في أمريكية (واشنطن – مقاطعة كولومبيا): المؤلف.

ك. ل آليكساندر وب.ك. إيكلاند 1974: «الفوارق الجنسية في عملية التحصيل العلمي» مجلة أمريكان سوشيولوجيكال ريفيو، المجلد 39، العدد (5): ص 668 – 682

ك. ل أليكساندر وب. ك. إيكلاند 1977: «سياق الثانويات وانتقائية الكليات: القيود المؤسساتية في تصنيف المراتب التعليمية» مجلة سوشال فورسز (القوى الاجتماعية، المجلد 56، العدد (1): ص 166-188.

ك. ل. أليكساندر وب. ك. إيكلاند 1978: «عمليات التحصيل الأساسية»: استنساخ وتمديد، 1999، مجلة سوشيولوجي أوف إديوكيشن، المجلد 48، العدد (4) ص 457 – 495.

ج. ب. بيرغر: «التحسين المثالي لرأس المال، والتكاثر الاجتماعي، وصمود الطلبة الجدد: منظور اجتماعي» في كتاب: إعادة معالجة لغز تسرب الطلبة، تحرير ج. م. براكستون (ناشفيل – تينسي: مطبعة جامعة فاندربليت).

ج. هـ. بيشوب 1992: «لماذا يحتاج طلبة أمريكية حوافز ليتعلموا» مجلة إديوكيشنال ليدرشيب (القيادة التعليمية)، المجلد 49، العدد (6): ص 15 – 18.

ج. هـ. بيشوب 2002: «تقويم استشرافي لسياسة برنامج منح الجدارة في ميتشغان، في مؤتمر أخذ المساءلة في الحسبان: تقويم السياسات»، مدرسة كيندي للحكومة، جامعة هارفارد، 10 و11 حزيران/ يونيو 2002.

ب. بلووو. د. دانكان 1967: الهيكل المهني الأمريكي (نيويورك: وايلي).

س. ب.تشوي 2002: الوصول والصمود: استنتاجات من بحوث طولية حول الطلبة (واشنطن – مقاطعة كولومبيا: مجلس التعليم الأمريكي).

ك. آ. فين الأصغر 1990: «أكبر الإصلاحات كلها»، مجلة في دلتا كابان، المجلد 71، العدد (8) (كانون الثاني/ يناير): ص 584 – 592.

ك. آ. فين الأصغر 2001: «الكلية ليست للجميع»، مجلة الولايات المتحدة اليوم، المجلد 21 (شباط/ فبراير) 14 A.

ر. و. فوجيل 2000: اليقظة العظيمة الرابعة ومستقبل المساواة (شيكاغو: مطبعة جامعة شيكاغو).

ل. آ. غلاديو وو. س. سويل: «المساعدة المالية لا تكفي: تحسين حظوظ طلبة الأقليات وذوي الدخل المنخفض»، في كتاب: تمويل التعليم العالي: كيف يعمل وكيف يتغير، تحرير ج. ي. كنغ، ص 177 – 197 (كونيكتيكوت، مطبعة أوريكس).

و. ل. هانسن 1983: «تأثير المساعدات المالية للطلبة على الوصول»، في كتاب: الأزمة في التعليم العالي، تحرير ج. فرومكين (نيويورك: أكاديمية العلوم السياسية)

ج. ك هيرن 1993: «مفارقة النمو في المساعدة الاتحادية لطلبة الكليات: 1965-1990»، في كتاب : التعليم العالي: كتيب عن النظرية والبحث، المجلد التاسع، تحرير ج. ك. سمارت، ص 94 – 153 (نيويورك: مطبعة آغاثون).

ج. ك. هيرن 2001: «خاتمة لمفارقة النمو في المساعدة الاتحادية لطلبة الكليات: 1965– 1990»، في كتاب: تمويل التعليم العالي: النظرية، والبحث والسياسة، والتطبيق، تحرير م. ب. بولصن وج.ك. سمارت، ص 316 – 320 (نيويورك: مطبعة آغاثون).

د. ي. هيلر 1997: «استجابة الطلبة للأسعار في التعليم العالي: استيفاء لدراسة ليزلي وبرينكمان»، مجلة التعليم العالي، المجلد 68، العدد (6)، ص 624 –659.

ك. هيرشمان وج. ك. لي 2002: عدم المساواة العنصرية والعرقية في التحصيل العلمي في الولايات المتحدة، ورقة مقدمة إلى مؤتمر مؤسسة جاكويز في «التنوعات العرقية في حالات الاستمرار والانقطاع في الملامح والاضطرابات النفسية» 24-26 تشرين الأول/ أكتوبر 2002 (زيوريخ – سويسرا).

ج. آ. جاكسون وج. ب. وذرسبي 1975: «الطلب الفردي على التعليم العالي»، مجلة التعليم العالي، المجلد 46، العدد (6): ص 623-652.

ب. آ. جاكوب 2001: «هل تزداد الصعوبة؟ تأثير الامتحانات الإجبارية للتخرج من الثانويات على تحصيل الطلبة ومعدلات ترك الدراسة»، مجلة تقويم التعليم وتحليل السياسة، المجلد 23، العدد(2) ص 99-122.

ت. ج. كين 1995: ارتفاع أجور تدريس الكليات ودخولها: ما هو مدى تعزيز الدعم العام للوصول إلى الكليات؟ ورقة عمل في السلسلة رقم 5146، (كمبردج – ماساشوسيتس: المكتب الوطني للبحوث الاقتصادية).

ج. آ. كنغ 1999 آ «الخاتمة»، في كتاب: تمويل التعليم في الكلية: كيف يعمل وكيف يتغير؟، تحرير ج. آ. كنغ، ص 177 – 197 (فينكس – أريزونا: مطبعة أوريكس).

ج.آ. كنغ 1999 ب: تمويل التعليم في الكلية: كيف يعمل وكيف يتغير؟ (فينيكس – أريزونا: مطبعة أوريكس).

ج. آ. كنغ 2002: خيارات حساسة الأهمية: كيف تؤثر قرارات الطلبة المالية على نجاحهم الأكاديمي (واشنطن – مقاطعة كولومبيا : مجلس التعليم الأمريكي).

ل. ل. ليزلي وب. ت. برينكمان 1988: القيمة الاقتصادية للتعليم العالي (نيويورك: مجلس التعليم الأمريكي ومكملان).

ج. مانسيت وس. ووشبيرن 2002: «الإنصاف عبر المساءلة؟ فرض حد أدنى من الكفاءة في امتحانات التخرج من الثانويات للطلبة ذوي الإعاقات في التعلم»، مجلة البحوث والتطبيقات في إعاقات التعلم المجلد 15، العدد (3): ص 160 – 167.

ب. م. مكدونو 1997: اختيار الكليات: كيف تقوم الطبقة الاجتماعية والمدارس بتركيب الفرص (أولباني: مطبعة جامعة ولاية نيويورك).

م. س.مكفيرسون 1978: «الطلب على التعليم العالي»، في كتاب: السياسة العامة والتعليم العالي الخاص، تحرير د. و. بريتمان وك. ي. فين الأصغر (واشنطن – مقاطعة كولومبيا: مؤسسة بروكينغز).

ل. ف. ميرون وآ. ب. سانت جون (محرران)2003: إعادة تفسير إصلاح المدارس الحضرية: هل فشلت المدارس الحضرية؟ أم هل خذلت حركةُ المدارسَ الحضرية؟ (أولباني: مطبعة جامعة ولاية نيويورك).

المركز الوطني للإحصائيات التعليمية 1996: الدراسة الوطنية التعليمية الطولانية 1988-1994: تقرير وصفي ملخص، مع مقالة عن الوصول والاختيار في مرحلة التعليم ما بعد الثانوي، المركز الوطني للإحصائيات التعليمية، ص 96-175 (واشنطن – مقاطعة كولومبيا): المؤلف.

المركز الوطني للإحصائيات التعليمية 1997 آ: وصول خريجي الثانويات لعام 1992 إلى التعليم ما بعد الثانوي، المركز الوطني للإحصائيات التعليمية ص 98-105، بقلم لوراج. هورن، مسؤولة المشروع: س. دنيس كارول (واشنطن – مقاطعة كولومبيا): المؤلف.

المركز الوطني للإحصائيات التعليمية 1997 ب : مواجهة العقبات : تعرض الطلبة للمخاطر، والطريق إلى التعليم العالي، المركز الوطني للإحصائيات التعليمية، ص 98-094 بقلم لورا ج. هورن مسؤولة المشروع: س. دنيس كارول (واشنطن – مقاطعة كولومبيا): المؤلف.

المركز الوطني للإحصائيات التعليمية، 2000 رسم خريطة الطريق: طريق الجيل الجديد في مسار الرياضيات، تخطيط الإستراتيجيات وسياق الدعم، المركز الوطني للإحصائيات التعليمية 2000 – ص 153. بقلم لورا هورن وآن ماري نونيز. ومسؤول المشروع: لاري بابيت (واشنطن – مقاطعة كولومبيا): المؤلف.

م. ك. نوسباوم 1999: الجنس والعدالة الاجتماعية (أكسفورد – المملكة المتحدة: مطبعة جامعة أكسفورد).

ر. م. بيج 2003: «زيادة الإنفاق ليست هي الجواب»، مجلة الولايات المتحدة اليوم، 10 كانون الثاني/ يناير.

م. ب. بولصن 2001 آ: «اقتصاديات رأس المال البشري والاستثمار في التعليم العالي»، في كتاب: تمويل التعليم العالي: النظرية، والبحوث، والسياسة، والتطبيق، تحرير م. ب. بولصن وج. ك. سمارت، ص 55 – 94 (نيويورك: مطبعة آغاثون).

م. ب. بولصن 2001ب: «اقتصاديات القطاع العام: طبيعة السياسة العامة في تمويل التعليم العالي»، في كتاب: تمويل التعليم العالي: النظرية، والبحوث، والسياسة، والتطبيق، تحرير م. ب. بولصن وج. ك. سمارت، ص 95 – 132 (نيويورك: مطبعة آغاثون).

س.هـ. بيلافين وم. ب. كين 1990: تغيير الفوارق: عوامل زيادة الوصول إلى الكليات (نيويورك: مجلس الكلية).

ج. راولز 1971: نظرية للعدالة (كمبريدج – ماساشوستس، مطبعة بلكناب، مطبعة جامعة هارفارد).

ج. راولز 2001 العدالة كونها إنصافاً: إعادة صياغة، تحرير آ. كيلي (كمبريدج – ماساشوسيتس، مطبعة بلكناب ومطبعة جامعة هارفارد).

آ. ب. سانت جون 1994: الأسعار، والإنتاجية، والاستثمار: تقويم الإستراتيجيات المالية في التعليم العالي. تقرير ASHE – ERIC للتعليم العالي رقم 3 (واشنطن – مقاطعة كولومبيا: جامعة جورج واشنطن، مدرسة التعليم والتنمية البشرية).

آ. ب. سانت جون 1999: تقويم برامج منح الولايات: دراسة حالة برنامج منح واشنطن، مجلة بحوث في التعليم العالي المجلد 40، العدد (2): ص 149 - 170.

آ. ب. سانت جون 2002: تحدي الوصول: إعادة التفكير في أسباب عدم المساواة الجديد، تقرير قضايا الوصول # 1.- 2002 (بلومنغتون – إنديانا: مركز إنديانا للسياسة التعليمية).

آ. ب. سانت جون 2003: إعادة تمويل حلم الكلية: تكافؤ الفرص والعدالة لدافعي الضرائب (بالتيمور: مطبعة جامعة جونز هوبكنز).

آ. ب. سانت جون، وآ. ب. س. هو وج. ويبر 2002: «سياسة الولايات والقدرة على دفع كلفة التعليم العالي: تأثير منح الولايات على الصمود في إنديانا»، مجلة بحوث في التعليم العالي، المجلد 42، العدد(4) ص 401 – 428.

آ. ب. سانت جون وج. د. موسوبا 2002: «الوصول الأكاديمي وتكافؤ الفرص: إعادة التفكير في أسس السياسة الخاصة بالتنويع»، في كتاب: الإنصاف والوصول في التعليم العالي: تغيير تعريف الفرصة التعليمية، المجلد 18، قراءات في المساواة التعليمية، تحرير م. ك. براون، ص 171-192 (نيويورك: مطبعة AMS).

آ. ب. سانت جون، وج. د. موسوبا، وآ. ب. سيمونز، وس.غ. تشونغ، وج. شميدت وس. ي. ج. بنغ 2002: مواجهة تحدي الوصول: فحص برنامج إنديانا لباحثي القرن الحادي والعشرين، قدمت للاجتماع السنوي لرابطة دراسة التعليم العالي في تشرين الثاني/ نوفمبر 2002، في ساكرامنتو – كاليفورنيا.

آ. ب. سانت جون، وم. ب. بولصن 2001 : تمويل التعليم العالي: المعاني الضمنية بالنسبة للنظرية، والبحث، والسياسة، والتطبيق، في كتاب: تمويل التعليم العالي: النظرية، والبحث، والسياسة، والتطبيق، تحرير م. ب. بولصن وج. ك. سمارت (نيويورك: مطبعة آغاثون).

آ. صن 1999: التنمية كونها حرية (نيويورك: مطبعة أنكور).

س. آ. سلوتر: «العقيدة» الرسمية «للتعليم العالي: مفارقات وتضاربات»، في كتاب: الثقافة والعقيدة في التعليم العالي: تقديم جدول أعمال نقدي، تحرير وج. تيرني (نيويورك: برايجر).

نبذة عن المشاركين في التأليف

م. كريستوفر براون الثاني: أستاذ مساعد للتربية، وأحد كبار زملاء البحث في مركز دراسة التعليم العالي بجامعة ولاية بنسلفانيا. وقد اكتسب سمعة وطنية من بحوثه وكتاباته العلمية عن سياسة التعليم العالي وإدارته، مما جعله جديراً بجائزة (ASHE 2001) وجائزة (AERA 2002) للمهنيين الشباب. وهو مؤلف أو محرر للكتب الآتية: مطلب تعريف إلغاء الفصل في الكليات (1999)، التنظيم والحكومة في التعليم العالي (2000) وأبناء سود لأماتهم (2000) مع جيمس إيرل ديفيز.

جيسون ل. بتلر تلقى مؤخراً شهادة بكالوريوس في علم الاجتماع من جامعة إيلينوي. وهو عضو معترف به في فريق الأكاديميين العشرة الكبار جميعاً وفي لائحة العميد. وكان مشاركاً كذلك في برنامج فرص البحوث الصيفية وبرنامج مكنير الصيفي، حيث أجرى بحثاً مع م.كريستوفر براون الثاني. وتشمل تجاربه البحثية تحقيقاً في برامج العمل الإيجابي، والتنويع في المدارس، والإنجاز التعليمي.

شونغ غيون تشونغ: مدير مساعد لمشروع إنديانا الخاص بالنجاح الأكاديمي بجامعة إنديانا في بلومنغتون. واهتمامه الأكبر هو بالنماذج الإحصائية للإصلاح المدرسي. وتأثير التمويل الاتحادي وتمويل الولايات على وصول الطلبة وصمودهم في التعليم العالي، وقضايا تمثيل الأقليات في التعليم الخاص والانضباط المدرسي.

كليفتون ف. كونراد كان أستاذ تعليم عالٍ بجامعة ويسكونسين – ماديسون منذ عام 1987. وتشمل كتبه: نجاح صامت: تعليم الماجستير في الولايات المتحدة، ورموز الجودة: تنمية البرامج الأكاديمية الجيدة النوعية والحفاظ عليها. وكان منذ عام 1980 شاهداً ذا خبرة –وخاصة فيما يتعلق بجودة البرنامج واستنساخه في التعليم العالي، ومنهاج التعليم العالي– لدى وزارة العدل الأمريكية في ست قضايا حقوق مدنية متصلة بالعرق العنصري والنوع الاجتماعي في مجال التعليم العالي.

ساران دوناهو مرشحة لشهادة الدكتوراه في إدارة التعليم العالي في جامعة إيلينوي في أوربانا – شامبين. وقد حصلت على شهادة البكالوريوس في التعليم الثانوي من جامعة أريزونا وعلى شهادة الماجستير في التاريخ من جامعة إيلينوي. وتشمل اهتماماتها البحثية تاريخ التعليم العالي، والقانون والسياسة، والنساء والأقليات في التعليم العالي، والمنهج، والتقويم.

جيمس فارمر هو إداري مشروع JA-SIG u Portal لتطوير البرمجيات. وقد قام سابقاً بتدريس أنظمة المعلومات ووحدات قياس التخطيط الإستراتيجي في مدرسة تربية الخريجين بجامعة هارفارد. وقد تخرج من جامعة أوكلاهوما بماجستير في الرياضيات، ومن جامعة هارفارد بماجستير علوم في الرياضيات التطبيقية، ومن جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس بماجستير في إدارة الأعمال. وقام أيضاً بدراسات خريجين لمادة الاقتصاد في جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس في قيمة المعلومات.

جيمس ك. هيرن هو أستاذ السياسة العامة والتعليم العالي بجامعة فاندربلت. وقد ظهرت أبحاثه في مجلات التربية، والاجتماع، والاقتصاد، وكذلك في عدة كتب محررة. وتشمل مشاريعه الأخيرة دراسات P-16 للتعاون والتخطيط على مستوى الولاية، وتأثير سياسة الولايات على تعلم الطلبة في مرحلة ما بعد الدراسة الثانوية، وفعالية السياسات الموجهة لتحسين وصول خريجي الثانويات في أمريكا وفي عدة ولايات.

جانيت م. هولدزوورث تحمل شهادة دكتوراه من جامعة مينيسوتا، وهي محللة أبحاث وباحثة مشاركة في اتحاد مؤسسات الغرب الأوسط للتعليم العالي. وقد ركزت أبحاثها على تأثير سياسات الولايات على تعلم الطلبة في مرحلة ما بعد التعليم الثانوي، والتصورات العامة للوصول والاتصاف في التعليم العالي، وتحليل بيئي للمساءلة في مؤسسات التعليم العالي، وتأثير سياسات الولايات على مبادرات التعلم عن بعد.

دون هوسلر هو أستاذ القيادة التربوية ودراسات السياسة، وأستاذ الدراسات الخيرية الإنسانية، ونائب مشارك لمساعد الرئيس لخدمات التسجيل لنظام جامعة إنديانا الموسع. وتشمل مجالات اختصاصه اختيار الكليات، وسياسة المساعدات المالية للطلبة، وإدارة التسجيل وتمويل التعليم العالي. وتشمل كتبه: رسم خريطة أرضية التعليم العالي والذهاب إلى الكلية: كيف تؤثر العوامل الاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية على القرارات التي يتخذها الطلاب (1997).

مايكل د. بارسونز هو أستاذ ورئيس قسم القيادة التربوية ودراسات السياسة في كلية التربية، بجامعة فلوريدا الدولية. وقد عمل رئيساً لقسم التنمية البشرية، والقيادة، والتكنولوجية في جامعة إنديانا بورديو جامعة إنديانا بوليس. وهو أستاذ جامعي زائر في كلية وليام وماري، 1994 - 95، وزميل باحث بزمالة فولبرايت في جامعة مقاطعة كاراغاندا في كاراغاندا – قازاخستان في عام 1999.

ادوارد ب. سانت جون هو أستاذ منحة آلفود. هندرسون للتربية مركز دراسة التعليم العالي وما بعد الثانوي التابع لجامعة ميتشغان. وقد نشر دراسات عديدة عن تأثير مساعدات الطلبة المالية على اختيار الكلية والصمود فيها. وقد نشر مؤخراً كتاباً بعنوان: إعادة تمويل حلم الكلية: الوصول، والفرص المتكافئة، والعدالة لدافعي الضرائب 2003، وشارك في تحرير كتاب بعنوان: وضع ميزانية مبنية على الحوافز في الجامعات العامة (2002). وهو يحمل شهادة دكتوراه في التربية من هارفارد، وماجستير في التربية، وبكالوريوس في العلوم من جامعة كاليفورنيا في ديفيس.

جون ر. ثيلين باحث جامعي في جامعة كينتكي، حيث يعمل عضواً في هيئة تدريسية في دراسات السياسة التعليمية. وقد تلقى شهادة الماجستير في التاريخ، وشهادة الدكتوراه في تاريخ التربية من جامعة كاليفورنيا، بيركلي. وهو مؤلف كتاب ألعاب تمارسها الكليات، وهو تاريخ للفضائح الرياضية في الكليات.

ماري لويز («مايك») تراميل تعمل حالياً كبيرة المشاركين المرخصين في مجال علوم الحياة، في مكتب نقل التكنولوجية في جامعة أريزونا. وهي تحمل شهادة بكالوريوس في الآداب من كلية راندولف – ماكون للنساء، وشهادة ماجستير من جامعة تولين، وشهادة الدكتوراه في إدارة التعليم العالي من جامعة نيو أورليانز.

ديفيد ج. ومِرتس باحث زائر في مركز ويسكونسين لتقدم التعليم ما بعد الثانوي، وهو أستاذ مساعد ملحق في قسم إدارة التربية بجامعة ويسكونسين – ماديسون. وقد حصل على شهادتي الدكتوراه وماجستير في التعليم العالي من جامعة ويسكونسين – ماديسون، وشهادة بكالوريوس في الاتصالات والصحافة من جامعة ويسكونسين يو – كلير. وكتابه المنشور عام 2002 بعنوان: حكومات الولايات وجامعات البحوث: إطار لشراكة متجددة، يناقش قضايا سياسية وبنائية وثقافية مركزية لتنمية وتطوير مؤسسات الأبحاث الجيدة التمويل وهي في موقع إقامة شراكة فعالة مع ولاياتها لخدمة حاجات مجتمعية.

وليام زوميتا أستاذ في الشؤون العامة والسياسة التربوية وعميد مشارك لمدرسة دانيال إيفانز للشؤون العامة بجامعة واشنطن. وقد كتب في السنوات الأخيرة عن السياسات تجاه تربية الخريجين والعلوم، وسياسة الولايات والتعليم العالي الخاص، وتمويل الولايات للتعليم العالي، وسياسات المساءلة المتصلة بالميزانية في التعليم العالي. وقد عمل في مجالس تحرير مجلات: مراجعة التعليم العالي، ومجلة بحوث ونظرية الإدارة العامة، والمجلة الدولية للإدارة العامة.

شهد جزء كبير من القرن العشرين دعماً سياسياً واسعاً للتمويل العام للتعليم العالي الأمريكي، فقد أيّد الليبراليون الاستثمار العام؛ لأنه يشجع الإنصاف الاجتماعي، وأيده المحافظون، لأنه يعزز التنمية الاقتصادية.

غير أن الجوانب السياسية للتعليم العالي صارت أكثر إثارة للنزاع مؤخراً؛ فالمحافظون يدافعون عن اقتطاعات عميقة في التمويل العام؛ والليبراليون يريدون توسيع التسجيل وزيادة التنوع، واعتنقت بعض الجامعات العامة مبدأ الخصخصة، بينما راحت المساعدة الاتحادية للطلبة تؤكد بشكل متزايد على قدرة الطبقة المتوسطة على تحمل التكاليف أكثر من تأكيدها على الوصول العام.

وفي هذا الكتاب يعالج الباحثون والممارسون تعقيدات هذا المناخ الجديد وأثره على السياسة والدفاع السياسي على المستوى الاتحادي، وعلى مستوى الولايات، وعلى المستوى المؤسّسي.

وبإعادة التفكير في الأسس المنطقية التقليدية للتمويل العام ، يقدم المسهمون في هذا المجلد بدائل لصناع السياسة، والإداريين، والأساتذة، والطلبة، والباحثين الذين يتصارعون مع هذا التحرك السياسي الصعب والمستمر.

«صوت عقلاني... أرسل هذا الكتاب إلى أعضاء مجلس إدارتك –وربما إلى أعضاء مجلس ولايتك التشريعي عندما يأتي وقت الميزانية» **– مجلة بيزنيس ريفيو**

«إسهام أصيل كامل في هذا المجال، فمجموعة المؤلفين منعشة للذهن، وهي تشمل أصواتاً ذات خبرة واسعة، وأخرى جديدة» **– سكوت ل. توماس.**

إدوارد ب. سانت جون: هو أستاذ منحة ألغود. هندرسون للتربية في مركز دراسة التعليم العالي التابع لجامعة ميتشيغان ومؤلف كتاب إعادة تمويل حلم الكلية، المتوا[illegible] ز هوبكنز.

مايكل د. بارسونز: هو أستاذ التعليم العالي ورئيس قسم دراسا[illegible] ية والسياسة بكلية التربية، في جامعة فلوريدا الدولية.



موضوع الكتاب: التعليم الجامعي

موقعنا على الإنترنت:
http://www.obeikanbookshop.com